This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

ESEARCH LIBRARIES
07599504 7

5DB2

Revue
SSA

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME V

Juillet-Décembre 1884

PUBLICATION MENSUELLE

MUSEE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME V

Juillet-Décembre 1884

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1884

Droits de traduction et de reproduction réservés.

182304A

Nouvelle série. — Tome IV. N° 7. 15 Juillet 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA RÉFORME SCOLAIRE AUX ÉTATS-UNIS

1824-1837.

Les révolutions et les guerres qui ont marqué la fin du dernier siècle et le commencement du nôtre en Amérique et en Europe ont été suivies, des deux côtés de l'Océan, d'un de ces réveils de l'esprit humain que l'histoire se plait souvent à constater après des périodes d'agitation et de troubles. Un des traits de ce réveil est le souci, assez nouveau dans le monde, de l'éducation populaire. La réforme de Luther et la Révolution française en avaient compris l'importance ; quelques philosophes avaient proposé sur ce sujet d'intéressantes théories. Des amis de l'humanité les ont alors reprises en y ajoutant quelques essais de réalisation. Leurs noms sont cités avec respect en Angleterre, en France, en Allemagne. Le ministre anglican André Bell imagina aux Indes le système d'enseignement mutuel, qu'il rapporta dans son pays où il fut adopté et pratiqué avec conviction par Lancaster. Georges Birkbeck et lord Brougham présidèrent depuis à la fondation de sociétés pour la diffusion des connaissances utiles et d'un enseignement supérieur sans condition de *Credo* religieux. Le phrénologue écossais Georges Combe donna à la pédagogie une forme scientifique et contribua à la fondation d'écoles étrangères à tout esprit de secte. En France, les noms de Jacotot, de Mme Necker, de Wilm, dont le livre sur l'*Éducation du peuple* est plus connu à l'étranger que chez nous, répondent dignement à ces noms anglais, tandis que la Suisse et l'Allemagne inscrivent sur la liste ceux de Pestalozzi, de Fellenberg, du Père Girard, de Frœbel, de Diesterweg. Les efforts de tous ces hommes, qu'animait le même esprit, ne pouvaient rester infructueux. Ils ont contribué à provoquer le mouvement d'opinion

libérale qui a abouti en France à la belle loi sur l'instruction primaire de M. Guizot, loi qui est restée la pierre angulaire de l'édifice de notre éducation nationale. Nous avions été devancés en Allemagne. La Prusse avait établi son admirable système d'instruction publique dans la double intention de s'assurer une population plus éclairée et une revanche d'Iéna.

En Europe, les traditions universitaires et la centralisation politique avaient déterminé la forme sous laquelle s'accomplirait la rénovation scolaire. Réclamée par l'opinion, elle était, en fait, l'œuvre et comme le don du gouvernement. La lumière nous venait d'en haut. Les commissions parlementaires et les gouvernements prenaient ce qui leur convenait dans les idées courantes et l'organisaient en l'adaptant au mécanisme administratif. Il n'en pouvait être de même en Amérique. Là, point de centralisation ni de long passé; des citoyens accoutumés à ne compter que sur eux, en méfiance contre toute action gouvernementale qu'ils n'ont point réclamée, résolus d'ailleurs à mettre à exécution ce qui aura paru raisonnable au plus grand nombre. Le mouvement pédagogique y commence, comme chez nous, par des théories et des expériences isolées, mais la direction et l'exécution n'en passent pas aussitôt aux mains de l'État. Les pédagogues écrivent, publient, font des conférences; le public, éveillé, fonde des associations pour répandre et appliquer les idées nouvelles; les législateurs n'interviennent enfin que dans la mesure où l'opinion s'est prononcée. Marche plus démocratique, plus rationnelle, et, en somme, d'une plus grande efficacité; car elle établit entre les idées, les mœurs et les lois un accord qui n'existe pas toujours dans nos pays centralisés.

Il est d'autant plus intéressant pour nous d'assister à cet éveil de la pédagogie américaine, que la comparaison s'établit d'elle-même entre les procédés de sa mise en œuvre et ceux que les circonstances mettent en ce moment même à la disposition de notre pays. Nous nous bornerons à relever, à ce point de vue, au milieu d'un nombre infini de renseignements, quelques traits et quelques noms caractéristiques, sans sortir des premières années du mouvement de réforme, ni des États de la Nouvelle-Angleterre et presque du Massachusetts, qui s'est toujours distingué parmi eux par son libéralisme et son esprit d'initiative.

Ceux qui fondèrent cet État, en 1630, étaient des Anglais des classes instruites, qui s'étaient assuré la plus grande somme possible de liberté et qui se rendaient compte des conditions de la prospérité d'une nation. Ils avaient pour chef et ils eurent longtemps pour gouverneur John Winthrop, un des hommes les plus sages, les plus pratiques qui aient jamais présidé aux destinées d'un peuple. C'est sous son influence que furent rendues les premières lois sur l'instruction publique. Ces lois établissaient, dès 1630, l'instruction gratuite; dès 1642, l'instruction obligatoire, avec injonction aux magistrats municipaux *(selectmen)* d'en assurer l'efficacité; dès 1647, l'ouverture d'une école primaire pour toute agglomération de cinquante familles, d'une école supérieure ou de grammaire pour toute agglomération de cent familles Une amende de cinq livres au profit de l'instruction publique était imposée aux communes qui négligeraient ce devoir. Le Massachusetts avait donc ouvert la voie royale dans laquelle allaient successivement entrer les États de la Nouvelle-Angleterre et plus tard de toute l'Union.

Toutefois, en dépit des tendances démocratiques qui prévalaient dans les colonies américaines, c'est moins l'instruction primaire que l'instruction classique qui fit d'abord la réputation des écoles du Massachusetts. L'université de Harvard recevait les fils des familles qui auraient fréquenté en Angleterre celles d'Oxford et de Cambridge. Ils se préparaient moins dans les écoles primaires et de grammaire que dans des établissements privés, plus ou moins subventionnés et connus sous le nom d'*académies*. Le plus célèbre, parmi les anciens éducateurs de Boston, est Ezekiel Cheever, contemporain de la fondation de la colonie et qui a vécu jusqu'aux premières années du XVIIIe siècle. Il a été surnommé le *Cordier américain*, et il a laissé, comme notre Mathurin Cordier du XVIe siècle, les souvenirs d'un savoir et d'un caractère éminents. C'est beaucoup plus tard, vers l'époque de la guerre de l'Indépendance et jusqu'au début du XIXe siècle, qu'un autre éducateur, Caleb Bingham, renoua la tradition de la pédagogie bostonienne en se dévouant à l'éducation populaire. Directeur d'une école privée de jeunes filles, puis d'une école publique, il fit adopter par la municipalité de Boston une mesure qui jette quelque lumière sur l'état de l'instruction pri-

maire à cette époque. Admises avec les garçons dans les écoles des villages, les filles ne l'étaient, à Boston, que dans l'entre-classe et n'avaient guère le temps de s'instruire que sur la lecture et la grammaire. Elles demandaient donc un supplément d'instruction sur l'écriture et l'arithmétique à des écoles privées comme celle de Bingham. Celui-ci, trouvant ce système injuste et défectueux, proposa l'établissement de deux sortes d'écoles publiques, les écoles dites de lecture (et aussi de grammaire, géographie) et les écoles d'écriture (et arithmétique). Ces écoles, formant deux à deux un groupe complet, recevaient l'une les garçons le matin et le soir les filles; l'autre, les filles le matin et le soir les garçons. Le système à deux têtes *(double-headed system)*, comme on l'appelait, fut en vigueur cinquante ans et rendit quelques services. Imaginé pour éviter dans les villes le mélange des garçons et des filles, il céda la place vers 1830 au système de la coéducation des sexes, sur lequel l'opinion ne s'est peut-être pas encore définitivement prononcée.

Les successeurs de Bingham pendant un quart de siècle ne firent guère plus parler d'eux que ses prédécesseurs. Ils fondèrent en 1812 une association qui n'eut ni vie, ni durée et qui ne trouva bon de ressusciter à l'improviste en 1844 que pour protester contre l'esprit d'innovation et de progrès qui déparait à leurs yeux le rapport d'Horace Mann sur l'instruction publique en Europe. Aucune école normale ne les préparait à leur carrière; ils ne restaient pas longtemps dans l'enseignement qu'ils se hâtaient de quitter dès qu'ils trouvaient une position plus lucrative. On ne les voit prendre part à aucun mouvement littéraire ou d'intérêt social. Moins payés que des manœuvres, ils se résignent à ne compter pour rien, à ne suggérer aucune idée, à n'en avoir aucune. Ils enseignent machinalement la lecture, l'écriture, le calcul, sans rien ajouter à leurs livres de classe, sans en reconnaître la pauvreté et l'insuffisance. L'école de grammaire souffre plus encore que l'école primaire : celle-ci existe nécessairement; l'autre dépérit, est délaissée et n'a plus qu'à se fermer.

L'état de ces écoles fut décrit au vif en 1829, dans un petit livre qui eut du succès: *l'École du village, telle qu'elle était (District school as it was)*. L'auteur, le professeur Warren Burton, n'avait pas cru si bien dire. Il trouvait des oreilles attentives,

un public en éveil sur l'importance de l'éducation populaire, sur le contraste qui devenait frappant entre de bonnes lois et des écoles sans valeur, entre les nouveaux besoins de la société américaine et l'incurie avec laquelle on élevait les citoyens. L'écrit fut plusieurs fois réimprimé, et les instituteurs d'aujourd'hui prétendent qu'il devrait l'être encore pour montrer à leurs élèves à quels ennuis, à quels mauvais traitements ils ont échappé.

Car l'enseignement routinier de cette époque n'avait pas le don d'égayer les écoliers américains. Ils cherchaient d'autres amusements et les trouvaient dans les niches qu'ils pouvaient faire à leurs maîtres, dans de sottes résistances à leurs volontés, dans le complot souvent renouvelé de leur rendre la tâche impossible. Le maître disposait, de son côté, d'un argument décisif, les coups; la baguette en main, il ressaisissait l'autorité perdue. Les brutalités et les sévices étaient à l'ordre du jour.

L'architecture scolaire répondait à l'enseignement et à la discipline. Les bâtiments négligés laissaient entrer le vent et la pluie. Il aurait fallu les réparer sans cesse; on trouvait plus simple de n'y toucher jamais. En hiver, un gros poêle formait, selon la remarque d'Horace Mann, une zone torride autour de lui, tandis que les froids polaires régnaient aux extrémités de la salle, où l'encre gelait dans les encriers. Joli texte du moins pour une leçon de géographie expérimentale. En été, on étouffait dans des salles trop petites où l'air n'était pas renouvelé. Les sièges des élèves, isolés, trop élevés, trop étroits, laissaient pendre les petites jambes aussi peu appuyées que le dos. Le Dante aurait pu trouver là une idée pour son Enfer.

Il était impossible qu'un tel état de choses, une fois constaté et jugé, ne provoquât pas de vives protestations. La population de la Nouvelle-Angleterre n'avait pas dégénéré. Peu modifiée encore par l'immigration européenne, elle descendait de ces vigoureux *Pères pèlerins* qui étaient venus en Amérique pour y chercher la liberté de conscience: race religieuse, austère, passée au crible des plus dures épreuves, épurée de tous ceux dont la constitution douteuse avait succombé aux rigueurs du climat et aux privations. Un esprit sain dans un corps sain, des principes de moralité, de sobriété, l'habitude d'un travail qu'interrompaient seuls les exercices de piété, la vie au grand air faisaient de cette

race une des plus capables de progrès et de civilisation. L'élite des citoyens, élevés à l'université de Harvard à Cambridge, ou à Yale College à New-Haven, s'exerçait aux affaires publiques dans les législatures des États ou le congrès de l'Union. Boston, le centre du commerce et des lumières, allait devenir une nouvelle Athènes, mais plus morale et chrétienne. Elle fourmillait déjà d'hommes de bien, rattachés aux diverses églises protestantes qui se partageaient la population et professaient sous diverses formes les mêmes principes de haute philanthropie. Il faut en nommer quelques-uns pour faire connaître les idées qui avaient cours dans cette société et expliquer le vif intérêt qu'elle allait porter à la réforme scolaire.

L'un, le vénérable Noah Worcester, s'était fait l'apôtre de la paix, alors que la guerre désolait l'Europe, et il était l'âme d'une association appliquée à en répandre le principe dans les deux mondes. D'autres, le rouge au front à la vue du fléau de l'esclavage qui déshonorait leur pays, prêchaient comme Garrison l'abolition immédiate, non sans courir les derniers dangers de la part des esclavagistes irrités. Mme Beecher-Stowe préparait dans le voisinage les colères et l'éloquence qui allaient éclater dans la *Case de l'oncle Tom*. D'autres avaient pris à cœur la cause des malheureux et des abandonnés. Tuckermann, ancien pasteur unitaire, de talent et de santé médiocres, avait inventé le *ministère des pauvres* et trouvé sa voie dans cette mission où son exemple devait être suivi : il s'était fait l'ami, le conseiller, le protecteur de ceux à qui manquaient l'instruction et la consolation morale. Dans cette carrière, il était nécessairement aussi l'apôtre de la tempérance, aidé dans cette partie de sa tâche par un autre philanthrope, Moses Grant. Quelques amis formaient avec lui un comité d'études sociales où les besoins des classes laborieuses, directement constatés, étaient mis en regard des projets élaborés pour les caisses d'épargne, les monts de piété, les prisons, les écoles. Le *père* Taylor, il ne portait que ce nom, était l'apôtre des marins : il leur avait fait bâtir une église où il prêchait l'évangile en langage de bord, et son éloquence pleine d'âme et de feu faisait couler des ruisseaux de larmes sur les joues basanées de ces loups de mer.

Toutes les autres misères avaient leurs protecteurs. Le Dr Howe

s'était chargé des aveugles. Sa charité s'était émue d'une infortune exceptionnelle. La jeune Laura Bridgman lui avait été présentée aveugle, sourde, muette, et privée d'odorat ; à peine lui restait-il un goût obtus. Par des miracles de dévouement et d'ingéniosité, il parvint à l'éduquer, à en faire une créature humaine. Un grand établissement reçut, depuis, sous sa direction, les aveugles du Massachusetts. Mais comme il existe une autre lumière, celle de l'intelligence, dont la privation n'est pas moins déplorable, il y joignit une école d'idiots qu'il passait la moitié de son temps à développer et à instruire. Une autre sourde-muette, d'une ville voisine, avait révélé sa vocation à Thomas Gallaudet, descendant d'un Français réfugié en Amérique à la révocation de l'Édit de Nantes. Après un succès encourageant dans cette première tentative, Gallaudet se dévoua aux sourds-muets, vint à Paris s'instruire sous l'abbé Sicard dont il resta l'ami, ramena en Amérique un autre disciple du charitable ecclésiastique, Laurent Clerc, et dirigea longtemps avec lui à Hartford pour le Connecticut et le Massachusetts un asile non moins bienfaisant que celui de Howe. Les aliénés n'étaient pas oubliés. Horace Mann leur avait fait ouvrir par l'État, à Worcester, une maison à la campagne, où une liberté relative, le grand air, la musique, l'affection, combattaient leur maladie plus efficacement que la cellule et la camisole de force. Le directeur de cette maison, Woodward, présidait à tous leurs délassements, à leurs quelques travaux, avec une douceur, une patience, une sérénité tranquille qui donnait, dit un témoin oculaire, l'idée d'un Jupiter bienveillant. Et comment oublier, à côté de son nom, celui de l'admirable miss Dix, tout entière à la tâche d'adoucir les souffrances des aliénés et des prisonniers, sollicitant pour eux les particuliers et les États, leur procurant des livres, des amusements, leur prodiguant des consolations, femme admirable qui avait fini par prendre sur les populations et sur leurs représentants aux Chambres du pays un ascendant qui lui donnait carte blanche pour l'accomplissement de toutes les réformes. « C'est un ange ! s'écriait un de ses émules ; le bonheur serait d'être son laquais et d'obéir aveuglément à ses ordres ! »

Au milieu de tous, lié avec tous, l'esprit ouvert à toutes les

idées dont s'inspiraient ces œuvres généreuses, le cœur assez chaud pour s'y associer de son concours personnel et de sa parole respectée, le pasteur unitaire Channing résumait, à cette belle époque, les plus hautes aspirations de la Nouvelle-Angleterre. On connaît par M. Laboulaye la part active qu'il prit à la lutte contre l'esclavage, aux tentatives pour élever la condition morale et sociale des classes laborieuses, pour enrayer le mouvement trop rapide à son gré qui entraînait vers le culte des intérêts matériels la société américaine. Il comptait sur l'éducation pour faire passer dans les masses l'esprit libéral et chrétien qui animait l'élite de la population, et il suivait avec un vif intérêt les symptômes qui annonçaient une prochaine rénovation des écoles. Cette rénovation apparaissait à lui et à ses amis comme une œuvre de philanthropie, la plus belle, la plus efficace de toutes. Ce que le gouvernement accomplit chez nous par des moyens administratifs, la Nouvelle-Angleterre allait le tenter avec succès par le zèle désintéressé, l'ardeur humanitaire de ses citoyens.

Le premier coup de cloche fut sonné en 1824 par James Carter, instituteur privé dans une petite ville du Massachusetts et déjà remarqué par des lettres vivement écrites dans les journaux de Boston. Ces *Lettres sur les écoles de la Nouvelle-Angleterre* furent réunies en brochure et eurent un grand retentissement en Amérique et en Angleterre. Les écoles dont elles décrivaient énergiquement la décadence et la ruine étaient ces écoles de grammaire, prolongement naturel des écoles primaires, destinées à acheminer aux hautes études les enfants du peuple bien doués. Les académies les remplaçaient partout peu à peu, mais sans faire le même bien, n'étant ni gratuites, ni assez nombreuses. De là le danger de laisser périr en germe les talents dont la République ne pouvait se passer : « Qu'auraient pensé nos ancêtres de leur postérité, s'écriait Carter, ces ancêtres qui, il y a deux cents ans, parmi les embarras d'un nouvel établissement, pourvurent par une loi à l'institution d'une école de grammaire par chaque groupe de cent familles, avec ordre d'y nommer des maîtres compétents pour préparer les enfants à l'université ; ou qu'auraient dit nos pères de leurs enfants, ces pères qui en 1780 enjoignaient de développer avec prédilection

les sciences et les écoles, notamment les écoles de grammaire, qu'auraient-ils dit s'ils avaient prévu que notre négligence allait les anéantir en moins de quarante ans ? Ces écoles ne sont-elles plus nécessaires ? L'État peut-il se passer des citoyens éclairés qu'elles préparent, ou a-t-il d'autres moyens de se les procurer ? » Carter revint sur la question deux ans plus tard, en 1826, par la publication de ses *Essais sur l'éducation populaire*. Dans ce nouvel écrit, il proposait la fondation d'écoles spéciales pour la préparation des maîtres. Mauvais maîtres, mauvais livres de classe, défaut de logique dans les méthodes d'enseignement, voilà les maux qu'il signalait et dont il croyait indiquer le vrai remède. Il voulut joindre l'action aux conseils et entreprit d'ouvrir à Lancaster (Mass.), au moyen d'une subvention de l'État, la première école normale d'Amérique. Les circonstances ne le permirent pas. Mais sa voix avait été entendue. Les amis du progrès n'oublièrent plus que l'école primaire doit aboutir pour l'élite de ses élèves à une école de degré supérieur, et que, pour en élever le niveau, il faut donner aux instituteurs un enseignement spécial. Le philanthrope Gallaudet avait aussi prêché à Hartford la fondation d'écoles normales. Son mémoire à ce sujet avait même devancé celui de Carter. La conclusion en avoue explicitement l'inspiration religieuse : « J'espère que l'Être suprême, qui adapte si merveilleusement les entreprises charitables de notre âge à son dessein d'assurer le bonheur de tous les hommes, dirigera tôt ou tard les efforts du monde chrétien vers ce département de la philanthropie, l'éducation de la jeunesse, condition absolue du succès de tous les autres efforts. » Une autre voix répétait l'avis en Pennsylvanie. Walter Johnson, directeur à Germantown d'une de ces académies dont Carter regrettait la concurrence aux écoles de grammaire, publiait en 1825 un écrit intitulé : *Observations sur les progrès à introduire dans les établissements d'instruction des États-Unis*, et y demandait comme condition préalable de toute amélioration la fondation immédiate d'écoles pour les maîtres. Sur ce point l'opinion fut unanime parmi les promoteurs de la réforme scolaire, et les gouverneurs de plusieurs États s'associèrent à leurs vœux et à leurs efforts. Nous n'aurons plus qu'à assister à leur réalisation.

En 1826, un professeur écossais, William Russell, venu pour sa santé aux États-Unis et hors d'état d'enseigner de vive voix, eut l'idée de le faire par écrit en fondant un journal pédagogique. Ce fut l'*American Journal of Education*, dont l'existence a été longue et l'influence considérable. Dans cette feuille l'écrivain recommandait l'éducation physique des enfants, beaucoup trop négligée, et l'éducation des femmes, qui ne l'avait pas été beaucoup moins. Celle-ci avait bien reçu quelques soins dans les écoles privées. Une femme de talent, Mme Emma Willard, avait fondé à Troy une institution longtemps renommée pour les jeunes filles, et publié, dès 1819, un programme qui avait fait sensation. Mais un petit nombre de familles avaient profité de l'avantage de pareils établissements. Russell fit sentir l'importance de ce département de l'instruction publique. L'éducation des femmes et, peu après, l'éducation par les femmes, devint un des mots d'ordre de la réforme qui s'accomplissait.

L'*American Journal of Education* changea de mains au bout de quelques années et, sous le titre d'*Annales de l'Éducation*, devint en 1831 la propriété de William Woodbridge, esprit élevé, écrivain habile, en relations amicales avec nos pédagogues européens, Fellenberg, Pestalozzi, Jacotot, qu'il avait visités dans ses voyages en Europe. Il avait résolu d'introduire en Amérique les plans de réforme élaborés de ce côté de l'Océan. En prenant la direction du journal, il nourrissait, dit-on, l'arrière-pensée de provoquer l'émulation généreuse de quelque nouveau Fellenberg pour la création d'un établissement modèle. S'il n'atteignit pas son but sous cette forme, du moins réussit-il à propager dans le public, et surtout parmi les instituteurs, ses idées de réforme scolaire. Ses vues se rapprochaient de celles de Pestalozzi. Il voulait rendre l'instruction attrayante pour les élèves, provoquer leurs réflexions et leurs remarques, exercer en eux l'intelligence et le jugement plutôt que la mémoire, utiliser tous les instincts dont la nature les a doués : le besoin d'imitation, le goût du chant, l'activité pratique ; faire concourir toutes les études à leur développement moral, but suprême de l'éducation. C'est de ce point de vue élevé et fécond qu'il critiquait les procédés routiniers des écoles américaines. Son journal était comme une école publique de pédagogie. Il en adressait de tous

les côtés des exemplaires; on l'admirait, on le louait, on le lisait; on ne le payait pas toujours, beaucoup de lecteurs, surtout parmi les maîtres d'école, prenant à la lettre l'intention philanthropique qui en avait inspiré la publication.

Pour en étendre l'utilité et lui donner un caractère pratique, Woodbridge s'était assuré la collaboration d'un travailleur infatigable, d'un pédagogue qui ne devait qu'à sa propre expérience son savoir en éducation. William Alcott avait été longtemps instituteur dans les écoles de village, sauf à faire pendant ce temps des études de médecine et à pratiquer cet art quand sa santé, qui était très faible, l'obligeait à quitter sa classe. Mais s'il la quittait, c'était toujours pour y revenir. Dans les nombreux postes qu'il avait occupés, — on en change souvent aux Etats-Unis, — il avait lutté avec énergie contre les préjugés ou la routine, créé à sa façon un petit matériel scolaire, introduit l'usage de l'ardoise, pratiqué la méthode de l'enseignement oral et de l'interrogation socratique, au lieu de s'en tenir à la récitation littérale du livre; suscité enfin, partout où il avait passé, un besoin d'innovations et de progrès. On avait bien commencé par le tenir pour un peu visionnaire, mais il était si naïvement sûr de ses idées et si persuasif en les exprimant qu'il finissait par être cru et par obtenir des municipalités des subsides pour ses réformes. Il s'était assez longtemps attaché à transformer, à civiliser par l'école son village natal. Ailleurs, il prêchait son évangile et répandait le bon grain dans les familles chez lesquelles il prenait sa pension. Il faisait ainsi porter d'heureux fruits au fâcheux système en vigueur de son temps dans beaucoup de localités. Payé un dollar et demi ou deux dollars par semaine, l'instituteur, nécessairement célibataire, trouvait le vivre et le couvert dans les familles de ses élèves, qui le *recevaient à la ronde*. On appelait cela *board round*. C'est là qu'Alcott exposait le soir à des auditeurs ébahis les idées qui lui étaient venues dans la journée et les merveilleux avantages qui devaient résulter de leur application. Il a raconté sa vie itinérante, discuté ses idées, proposé ses plans dans un livre charmant, chef-d'œuvre, non de style, mais de raison et de bonhomie, les *Confessions d'un maître d'école*, digne pendant de l'*École de district* de Burton. Devenu le collaborateur de Woodbridge, Alcott avait l'avantage d'être prêt sur

toutes les questions, de fournir de la copie sur tous les sujets scolaires. Une autre de ses qualités était de n'avoir pas de besoins. Woodbridge le payait quand il pouvait. Quand les abonnés avaient oublié de régler leur abonnement, Alcott en était quitte pour envoyer des articles à des journaux mieux rentés.

Woodbridge, malade et reparti pour l'Europe (1836), la bourse toujours vide, car on ne fait pas fortune dans le métier d'apôtre, laissa Alcott à la tête du journal, qui vécut encore quatre ans. De l'avis des personnes les mieux renseignées, Woodbridge servit puissamment la cause des écoles. Il fit notamment sentir l'utilité du chant scolaire comme moyen d'éducation morale. Il fit plus, et ce seul bienfait suffirait pour recommander sa mémoire : il alla trouver derrière un comptoir un homme merveilleusement doué pour l'enseignement de la musique et du chant, Lowell Mason, encouragea ses essais, fit de lui un apôtre de la musique scolaire. Mason vint en Europe pour étudier de près ce que la France, la Suisse, l'Allemagne avaient entrepris dans ce sens. Ce sont les méthodes inspirées par les idées de Pestalozzi qui lui parurent les plus fécondes. Il s'appliqua avec succès à les développer et à les perfectionner à son retour. Bientôt, à l'instigation de Woodbridge, il faisait chanter deux fois par semaine, les après-midi du mercredi et de samedi, les enfants réunis des écoles de Boston avec un succès qui provoquait un véritable enthousiasme. Aujourd'hui son fils, Luther Mason, est le surintendant du chant dans toutes les écoles du Massachusetts, et ce progrès de l'enseignement primaire en un point peut faire comprendre la transformation qui s'est accomplie depuis cinquante années dans tout le système.

Le public ne restait pas insensible aux intérêts que les journaux, les livres et les conférences pédagogiques lui recommandaient sous tant de formes. Il s'était formé de divers côtés des associations destinées à propager le savoir. C'étaient des groupes de vingt personnes au plus, voulant s'instruire mutuellement par des conférences et des lectures ou répandre autour d'elles les connaissances qu'elles croyaient posséder. Ces groupes s'appelaient *lycæums*; on y prit goût, la mode s'en mêla, et ce fut dans tout le pays un mouvement considérable qui, sans viser spécialement les réformes pédagogiques, y poussa très

efficacement. L'initiateur de l'entreprise, l'homme qui fit le plus pour l'étendre, fut le professeur Josiah Holbrook, du Connecticut. Après avoir procédé à l'organisation de plusieurs groupes, il eut l'idée d'en former une fédération nationale. L'illustre Daniel Webster, un des hommes politiques les plus considérables des États-Unis, présida à Boston, en 1828, la séance où fut organisée cette ligue générale contre l'ignorance. La ligue tint une réunion nationale à New-York en 1831, et ne disparut huit ans plus tard qu'après avoir fait beaucoup de bien et suscité des associations plus efficaces encore.

D'autres sociétés concouraient au même but : l'*Institut Franklin (Franklin Institute)*, à Philadelphie, travaillait à l'instruction technique des classes ouvrières par la fondation d'un grand établissement et de cours confiés surtout à l'habile professeur Walter Johnson, dont nous avons déjà parlé ; le résultat de ses efforts en Pensylvanie fut un mouvement d'opinion qui amena en 1834 la réforme des lois scolaires de cet État. L'*Institut ouvrier (Mechanics Institute)*, fondé à Salem (Mass.) dans le même but en 1827, à l'imitation des institutions du même genre crées en Grande-Bretagne par l'initiative de Brougham, eut pour président l'illustre Nathaniel Bowditch, ouvrier devenu marin, voyageur, géographe, enfin traducteur de la *Mécanique céleste* de Laplace. Il consacrait sa laborieuse vieillesse à encourager dans les classes populaires le savoir dont son exemple attestait la haute utilité. Le professeur George Emerson, qu'il ne faut pas confondre avec le philosophe Ralph Waldo Emerson mort depuis peu, fut le secrétaire et le premier conférencier de cet Institut. Longtemps directeur d'une école privée, son expérience était grande et sa parole écoutée.

Mais c'étaient là des associations locales organisées en vue d'un but spécial. La grande société connue sous le nom d'*Institut américain d'instruction* fut fondée en 1830 pour grouper les efforts de tous les amis de l'éducation dans les États-Unis. Tous les hommes que nous avons nommés contribuèrent à l'établir. A sa première séance publique, le 19 août, à Boston, dans la salle de la Législature, des centaines de professeurs, venus de onze États différents, se rencontrèrent dans le sentiment qu'ils fondaient une œuvre durable et féconde : « Dans

la série de ses joyeux anniversaires, dit en se levant le président Wayland, la Nouvelle-Angleterre n'a jamais vu de jours plus heureux. Nous nous assemblons non pour proclamer le bien qu'ont fait nos pères, mais pour chercher à rendre leurs fils meilleurs. Nous nous donnons la main pour jurer ensemble que, si la nouvelle génération ne vaut pas mieux que celle-ci, la faute n'en sera pas aux instituteurs de la Nouvelle-Angleterre... Secondons par tous les moyens les vœux du public. Que cette contrée soit la mieux élevée de l'univers. Avec l'aide de Dieu, laissons notre marque sur la génération qui arrive. » Dans cette même séance, Carter parla du développement des facultés de l'esprit; Woodbridge lut son mémoire sur le chant dans l'école. A la suivante, George Emerson traita de l'éducation des femmes, et l'on couronna le traité d'Alcott sur *l'architecture scolaire*, le premier en date d'une série d'écrits qui ont renouvelé les idées sur cette question importante et transformé les bâtiments d'école en Amérique. Dès lors, de session en session, et d'année en année, tous les sujets d'instruction, d'installation scolaire, de discipline sont traités tour à tour sous les auspices de l'Institut américain d'instruction par des hommes comme Horace Mann, William Russell, Walter Johnson, Warren Burton, et bien d'autres. Le recueil des publications de cette société depuis plus de cinquante ans est la plus riche mine de renseignements pédagogiques qui existe.

Dès les premières années, tous les amis du progrès se trouvaient d'accord sur la manière de donner l'enseignement primaire. Pour la lecture, il ne s'agissait plus de faire redire sans fin l'alphabet avant de passer à l'épellation des mots, mais de proposer d'abord à l'enfant des mots simples, apportant à son esprit des idées attrayantes, et de lui apprendre à les décomposer, en l'intéressant d'ailleurs par des leçons de choses et des préceptes de morale pratique. L'écriture et le dessin linéaire se sont annexés depuis à cette méthode perfectionnée qui s'est répandue dans presque toutes les écoles d'Allemagne, d'Amérique, et se propage en France. Gédéon Thayer, directeur d'une école libre de jeunes filles à Boston, et George Emerson l'avaient préconisée aux premières réunions annuelles de l'Institut américain d'instruction. Pour l'histoire nationale, facile à acclimater dans un

pays où le respect est si grand pour les Pères pèlerins et les fondateurs de la République, il y avait de bons modèles : Mme Willard avait composé une histoire des États-Unis ; après elle, Read Hall avait renouvelé la tentative avec plus de succès encore et ajouté à ce précis un petit volume sur l'histoire particulière du Vermont. La géographie avait été honorablement traitée par Mme Willard, et supérieurement par Woodbridge, géographe de grand mérite, auteur d'ouvrages importants publiés en Europe et aux États-Unis. Une série de précis, accompagnés d'atlas, avait paru en 1822 pour les écoles des divers degrés sous les noms de Willard et Woodbridge. Enfin l'arithmétique avait eu une meilleure fortune encore : en 1821, Warren Colburn, l'un des premiers conférenciers de l'Institut américain d'instruction, avait publié ses *Premières Leçons (First lessons of arithmetic)*, traité plein d'exercices excellents de calcul mental, tendant à donner l'intelligence exacte des nombres et de leurs rapports entre eux en laissant de côté les règles stériles et routinières. Carter et George Emerson avaient collaboré avec Colburn et vérifié chacun sur ses élèves l'utilité pratique et la marche logique de la méthode. C'est dans le même sens que la grammaire avait été traitée par divers auteurs. On s'accordait aussi sur la convenance d'introduire dans le programme des écoles le chant, au double point de vue de l'agrément et de l'effet moral ; l'hygiène, dont on jugeait nécessaire de propager dans le public les prescriptions méconnues ; l'enseignement moral, vers lequel toutes les leçons devaient converger, et la religion sous la forme la plus large, la plus dégagée du dogme et de l'esprit sectaire.

Mais comment mettre en œuvre un programme qui, pour être accepté de l'élite des instituteurs, n'en était pas moins étranger encore au plus grand nombre d'entre eux et indifférent à la masse du public? Il n'y avait pas à Washington de ministre de l'instruction publique à qui la tâche pût être confiée ; mais il existait des législatures d'État, sur lesquelles l'opinion pouvait agir, auxquelles elle pouvait demander les réformes reconnues nécessaires. Les livres, les journaux, les réunions publiques, les sociétés de professeurs qui allaient se multipliant de tous côtés et qui devaient se propager jusqu'à ce qu'il y eut, à côté d'une Société

nationale, des sociétés d'Etat, de comtés et de villes, chacune servie par son journal, agissaient sans interruption dans ce sens. Un rapport du professeur Calvin Stowe, l'époux de Mme Beecher-Stowe. sur *l'instruction élémentaire en Europe*, eut en 1837 une influence prodigieuse. La Législature de l'Ohio, qui l'avait provoqué, le fit distribuer gratuitement dans toutes les écoles de l'Etat, bientôt imitée par d'autres Législatures en Pennsylvanie, Michigan, Massachusetts, Virginie, Caroline du Nord. L'Ohio fait cette même année un pas décisif. Il nomme un surintendant des écoles et a la bonne fortune de mettre la main sur un homme éminent, Samuel Lewis, qui en peu d'années, au prix de fatigues inouïes, constate les besoins, les résume en de lumineux rapports, obtient la promulgation de lois réformatrices. Le Massachusetts nomme la même année un Bureau *(Board)* d'éducation dont le secrétaire Horace Mann apporte un grand cœur et un grand esprit au service de la cause. Il en assure le succès en faisant ouvrir au bout de peu de temps trois écoles normales. Le Connecticut ne reste pas en arrière. En 1838, il nomme aussi un Bureau d'éducation et lui donne pour secrétaire Henry Barnard, le digne émule de Mann, l'homme qui depuis lors, et sans interruption jusqu'à ce jour, a le plus travaillé pour les écoles; son journal *(American Journal of Education)*, commencé en 1856, est la plus complète des encyclopédies pédagogiques. La réforme est dès lors véritablement accomplie; le progrès devient facile; le char chemine sans encombre dans les différents États de l'Union; désormais « en plaine roulant, rien ne le peut plus arrêter ».

M.-J. Gaufrès.

DISCOURS DE M. LE MINISTRE

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

A LA DISTRIBUTION DES RÉCOMPENSES AUX ÉLÈVES DE L'ASSOCIATION POLYTECHNIQUE

La distribution des récompenses aux élèves de l'Association polytechnique a eu lieu le dimanche 22 juin dans la salle des fêtes du palais du Trocadéro. M. Fallières, ministre de l'instruction publique, qui présidait cette cérémonie, a prononcé un discours dont nous reproduisons les principaux passages.

« C'est une tradition de votre Association — a dit le ministre — d'appeler, à de fréquents intervalles de temps, le ministre de l'instruction publique à l'honneur de présider votre distribution des récompenses.

Mes éminents prédécesseurs n'ont jamais manqué de répondre à votre appel.

Comme eux, j'ai saisi avec empressement l'occasion qui m'était offerte de venir saluer dans l'Association polytechnique une des plus anciennes, des plus utiles et des plus fidèles alliées de l'Université.

Il y a bien longtemps que l'Université vous voit à la peine, qu'elle encourage vos efforts et qu'elle applaudit fraternellement à vos succès. A côté d'elle, à force de travail, de zèle, de savoir, de dévouement, vous avez su vous faire une place qui grandit d'année en année, à votre honneur et surtout au profit de ces classes laborieuses que le travail du jour, prématurément imposé à leur jeunesse, a malheureusement écartées trop tôt de nos écoles. Votre œuvre est si saine, elle répand autour d'elle un tel parfum d'honnêteté, elle est si profondément philanthropique que, sous aucun régime, l'administration n'a songé à en entraver le libre essor et qu'il appartenait entre tous au gouvernement de la République d'en seconder le salutaire développement....

Qu'ils étaient loin de se douter, les modestes ouvriers de la première heure, qu'un jour viendrait où l'Association compterait avec orgueil un siège, j'allais dire un institut distinct, dans chaque arrondissement de Paris, et où elle verrait ses 500 professeurs distribuer à l'envi à des milliers d'auditeurs avides de le recueillir cet enseignement professionnel et technique qui met en valeur tant de forces qui s'ignorent, qui affine le goût, rend la main plus alerte,

le coup d'œil plus sûr, l'ouvrier plus habile, l'industriel et le commerçant mieux armés pour les luttes redoutables de la concurrence, et concourt à donner, par cela même, à celui qui le reçoit, une indéniable supériorité intellectuelle, qui n'est pas sans influence sur l'accroissement général de la fortune publique !

Mais si c'est là le but qu'a poursuivi sans relâche votre association : si c'est là le but qu'elle a si heureusement atteint, il faut dire aussi qu'il lui a été donné de prouver, par l'exemple, que la volonté et la persévérance dans l'effort sont, autant que la générosité et le dévouement, des qualités essentiellement françaises. Encourageante démonstration pour les bonnes volontés que tenteraient de paralyser ceux qui soutiennent encore, contre toute raison et contre toute évidence, que l'initiative individuelle ne peut rien fonder de durable sans le concours de l'Etat, et qu'une association laïque est impuissante à pousser de profondes racines dans le sol de notre pays !

Voilà l'enseignement qui se dégage de votre histoire ; voilà ce qui nous donne une confiance absolue dans l'avenir de vos destinées.

Cet avenir, il est pour vous plein d'heureuses promesses, tant est vaste encore le champ qui reste ouvert à votre prodigieuse activité.

Certes, il a été fait dans ces derniers temps de grandes choses dans le domaine de l'enseignement public. Sans méconnaître les services du passé, sans être injuste à l'égard de personne, on peut bien dire qu'à aucune époque on n'a mieux compris qu'aujourd'hui l'impérieuse nécessité de répandre à flots la lumière et l'instruction. A un peuple de suffrage universel ne faut-il pas une éducation élevée, et n'est-ce pas dans l'instruction, je vous le demande, que la plus vulgaire clairvoyance doit nous faire chercher le contre-poids naturel et légitime de la liberté ?

Les pouvoirs publics se sont constamment montrés à la hauteur de leur tâche. Ils n'ont rien épargné pour procurer au pays les avantages de cet enseignement national qui s'adresse à la fois à la raison et à la conscience, qui instruit en même temps qu'il moralise, et qui fait les générations fortes, indépendantes, toujours prêtes à l'accomplissement de tous les devoirs, et, si c'était nécessaire, de tous les sacrifices. Vous avez vu quel magnifique essor la République a donné à nos différents ordres d'enseignement public : partout les municipalités ont rivalisé de zèle et de dévouement avec l'Etat pour travailler à cette œuvre de régénération, et l'on ne sait vraiment ce qu'il y a de plus à admirer, de la grande ville qui ouvre ses trésors pour élever des palais à la science, ou de la petite commune rurale qui donne jusqu'à son dernier centime pour bâtir cette modeste école de village, objet de toutes nos espérances, gage certain que nous entrons dans une ère nouvelle de concorde et de fraternité.

Je ne vous dirai ni les facultés que nous avons reconstruites ou agrandies, ni les amphithéâtres que nous avons ouverts, ni les laboratoires auxquels nous avons donné l'espace et la lumière. Je ne

dresserai pas ici un état des millions que nous avons dépensés pour le développement de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire. Ces dépenses honorent trop la République pour que ses adversaires ne les aient pas ardemment critiquées et pour que nous ayons, nous, le droit d'en tirer vanité. Si je n'en fais pas le compte aujourd'hui, c'est que j'ai moins à vous faire connaître ce que nous avons fait qu'à vous indiquer dans quelle mesure vous pouvez suppléer à ce qui nous reste à faire.

Des différentes lacunes que peut présenter l'organisation de notre enseignement public, il en est une qui est l'objet de nos plus vives préoccupations. Vous la connaissez bien, c'est l'enseignement professionnel.

La République, qui n'a le droit d'être indifférente à rien de ce qui peut contribuer à la prospérité matérielle ou morale de ce pays n'entend pas s'en désintéresser. Elle sait trop que de la supériorité de nos moyens de production dépend l'avenir de notre commerce et de notre industrie. Aussi sent-elle la nécessité de faire à l'enseignement professionnel, sous peine de déchéance économique, la place que comportent les besoins de notre marché et les exigences toujours plus pressantes de la rivalité étrangère. De ce côté se dirigent et notre attention et notre continuelle sollicitude. Nous avons fondé des écoles professionnelles modèles. Nous encourageons les villes à imiter notre exemple. D'accord avec elles, nous nous appliquerons à propager ces foyers d'instruction populaire. Mais quelle que soit notre bonne volonté, quels que soient les sacrifices que nous nous imposions, à quoi servirait de nous faire illusion ? Il y aura toujours dans les masses profondes de notre démocratie une partie de la jeunesse qui échappera à notre action.

Ce qui nous rassure, c'est que les associations libres sont là pour la recueillir. Avec vos brillantes émules, l'Association philotechnique et l'Union française de la jeunesse, sans contrarier vos efforts divers vous saurez, par une sage répartition du travail, venir en aide à ceux qui ont besoin de s'instruire. Vous leur ouvrirez toutes larges les portes de vos cours, vous en multiplierez le nombre, s'il le faut, vous saurez mettre à la portée de chacun l'enseignement qui convient à son métier, à son industrie, à sa profession. »

NOS ÉCOLES MATERNELLES

(NOTES D'INSPECTION)

Jamais on n'a autant parlé, et avec raison, je me hâte de le dire, de la nécessité d'une hygiène salutaire pour les petits enfants, et jamais pourtant les besoins de leur nature mobile n'ont été plus méconnus qu'ils ne le sont aujourd'hui dans un trop grand nombre de cas; les maîtresses n'apportent pas toujours ni le tact, ni la mesure, ni la prudence nécessaire dans le travail, souvent hors de proportion, qu'elles exigent de si jeunes enfants.

Ils sont parfois véritablement surmenés : ils lisent trop tôt, dans des livres trop difficiles quelquefois; ils écrivent sur des cahiers, font des narrations, des devoirs de grammaire, et subissent des leçons d'histoire de France que la plupart du temps ils ne comprennent pas, il faut le reconnaître, et qui ne répondent en aucune façon aux intentions patriotiques qui ont inspiré les nouveaux règlements.

En un mot, le régime de l'école primaire tend à se substituer presque partout à l'éducation maternelle, si favorable à l'accroissement des forces physiques et à l'éclosion normale des facultés des enfants.

Cette dépendance déplorable semble irrésistible; les maîtresses intelligentes la condamnent, et cependant elles y cèdent trop souvent par un zèle mal compris, ne voulant pas présenter moins de résultats que certaines de leurs collègues, et par faiblesse pour la vanité des parents, dont les exigences sont excessives ; enfin une sorte de pression exercée par les autorités locales les fait aussi dévier de la vraie voie.

***

Des améliorations notables ont été réalisées dans les locaux, et bien des communes déjà ont fait généreusement des sacrifices pour satisfaire aux prescriptions du règlement. Un certain nom-

bre d'écoles maternelles, outre le mobilier ordinaire, possèdent de petites tables qui ont permis d'organiser commodément les travaux manuels, quelques jeux éducatifs de Frœbel, et de commencer les exercices de dessin.

***

Les leçons d'histoire de France qu'on donne aux enfants des écoles maternelles sont la plupart du temps absolument inintelligibles pour eux.

Elles sont remplies d'axiomes tels que ceux-ci : « Aimer sa patrie est un sentiment naturel. » — « On reconnaît l'arbre à ses fruits. »

Sans que cela soit amené, on parle aux enfants de tournois, de forteresses, de ponts-levis, de machicoulis, de chevaliers : « Les chevaliers font partie de l'armée. »

On commence aussi en ces termes une leçon à des petits paysans de trois à six ans, et qui ne comprennent pas même bien le français : « Mes enfants, les Anglais étaient jaloux de notre colonie du Canada. »

Quand la curiosité de ces pauvres petits a été satisfaite par la vue de l'image, ils n'écoutent plus, et c'est réellement ce qu'ils ont de mieux à faire.

Sur ce point aussi une saine impulsion doit être communiquée au personnel dirigeant des écoles maternelles, afin qu'il se tienne dans la mesure, et qu'il interprète désormais l'esprit du règlement dans son vrai sens; car il ne s'agit point d'apprendre l'histoire aux enfants, mais de choisir avec discernement les faits de nature à développer en eux tous les bons sentiments, l'amour du pays et du devoir, le dévouement à la famille et le goût du travail.

***

Sous le rapport du dessin, il y a un grand progrès : les maîtresses s'y sont mises avec ardeur, et presque partout aujourd'hui les tableaux noirs sont couverts de dessins que les enfants, commodément installés à leurs petites tables, imitent non sans résultat.

Cet exercice a pour eux un très grand charme, il est toujours trop court à leur gré.

Toutefois la méthode fait encore défaut : au lieu d'aller doucement, graduellement, et de passer de la reproduction d'un objet à un autre de façon à concentrer l'attention sur un seul, les maîtresses en proposent à leur imitation quatre, cinq ou six par séance.

Ce procédé, en éparpillant l'attention, est peu favorable au progrès.

Les maîtresses ont pris autant de goût que les enfants aux petits travaux manuels, dans l'exécution lesquels ceux-ci deviennent très adroits.

Dans quelques écoles, le *pliage* a donné lieu à des inventions charmantes : toutes les lettres de l'alphabet ont été reproduites peu à peu en papier plié, l'une a mené à l'autre par analogie. Les enfants ont fait eux-mêmes dans l'agencement des lettres des découvertes ingénieuses qui donnent la mesure de leur imagination autant que de leur adresse, et du parti qu'on en peut tirer en les cultivant, en les dirigeant dans le sens où elles se manifestent.

M. L.

LE BREVET DE CAPACITÉ

DEVANT LES DIRECTEURS D'ÉCOLE NORMALE

Ce n'est pas en vain que la *Revue pédagogique* a invité les membres de l'enseignement et d'une manière plus générale tous les amis de l'instruction primaire à émettre leurs idées sur l'importante question des brevets de capacité, qui, on le sait, vient d'être remise à l'étude par M. le ministre de l'instruction publique. Nous avons reçu de fort intéressants travaux relatifs à la réforme des brevets, et déjà nous avons reproduit dans notre dernier numéro le vigoureux article de M. Lebaigue. Nous voudrions pouvoir également insérer in extenso toutes les communications de nos divers correspondants : mais nous sommes obligés de n'en donner qu'une analyse qui sera d'ailleurs aussi fidèle et aussi complète que possible.

Nous allons résumer aujourd'hui les mémoires que nous ont adressés les directeurs de quatre écoles normales primaires. On y reconnaîtra aisément un certain air de famille, malgré de très notables divergences.

Commençons par celui dont les solutions s'écartent le plus de l'organisation actuelle. Son auteur, M. Chauvin, directeur de l'école normale de Lescar, paraît craindre qu'elles ne nous semblent « un peu radicales ». Mais n'est-il pas bon au contraire que toutes les idées se fassent jour ? Il va de soi d'ailleurs que nous ne prenons parti pour personne, que nous laissons à chacun l'honneur et la responsabilité de son œuvre, nous contentant d'en extraire les vues les plus originales à titre de consultation et à l'effet de provoquer d'utiles discussions sur les points en litige.

M. Chauvin nous permettra d'abord d'écarter pour le moment la question des diplômes d'études spéciaux aux jeunes filles — elle mérite d'être traitée à part — et de passer rapidement sur quelques-unes de ses propositions qui pourraient trouver place dans tout système. Ainsi, comme M. Lebaigue, il repousse le mode actuel de correction des épreuves et réclame la notation en chiffres. Il trouve aussi que la limite d'âge pour l'inscription aux examens du brevet doit être reculée et qu'il faut exiger que les aspirants et les aspirantes aient au moins 17 ans accomplis le 1er janvier de l'année où ils se présentent. Une session ordinaire d'examens en juillet lui paraît suffisante, mais il admet une session complémentaire en novembre pour les seuls candidats qui se seraient déjà présentés.

Jusqu'ici rien de bien « radical », mais M. Chauvin ne s'arrête

pas à ces menues réformes, qui seraient déjà grosses de conséquences. Il demande une complète réorganisation du brevet de capacité et du certificat d'aptitude pédagogique, l'unité du brevet d'instruction et par suite la suppression du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles et celle du brevet supérieur. Nous devons le laisser exposer lui-même ses idées sur ces différents points.

PREMIÈRE PROPOSITION. — *Le brevet élémentaire et le brevet supérieur actuels seront supprimés et remplacés par un brevet de capacité qui comprendra des épreuves professionnelles, et qui portera sur toutes les matières inscrites dans le programme de la loi du 28 mars 1882.*

Le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles sera également supprimé. Pour diriger une école maternelle ou une classe enfantine, l'institutrice devra être pourvue du brevet de l'enseignement primaire.

Voici comment M. Chauvin développe cette proposition, la plus importantes de toutes :

« La loi du 28 mars 1882 fait disparaître, dit-il, la distinction établie par la loi du 15 mars 1850 entre les matières *obligatoires* et les matières *facultatives*. Toutes, sauf l'instruction religieuse, réservée aux ministres du culte, sont restées au programme avec le caractère obligatoire. On y a même ajouté des matières nouvelles, telles que l'instruction civique, le droit usuel, l'économie politique, le travail manuel, etc.

» Comme conséquence, le brevet de capacité devrait comporter un examen sur *toutes* les matières du nouveau programme légal. Cet examen serait élémentaire, mais sérieux; il exigerait des connaissances limitées, mais solides. On éviterait ainsi le danger des éducations prétentieuses et superficielles. D'autre part, il ne devrait plus être un simple examen d'*instruction*. On y ajouterait des épreuves *professionnelles*, analogues à celles du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

» Dans ces conditions, le *brevet supérieur* n'aurait plus sa raison d'être; il n'y aurait qu'à le supprimer, en reportant à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique une ou deux épreuves qui ne seraient pas suffisamment accessibles au commun des maîtres.

» Nous irons plus loin : nous demanderons aussi la suppression du *certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles*. En effet, les barrières qui séparaient naguère les divers ordres d'enseignement tendent à disparaître. Nos institutions scolaires à tous les degrés reposent sur des principes communs et constituent un édifice imposant d'éducation nationale, où se rencontrent à la fois l'unité dans le plan, la diversité et la liaison dans les parties. Cette tendance s'est manifestée par exemple en 1880, lors de la réforme de l'enseignement secondaire : les méthodes et les procédés particuliers de l'école primaire ont été introduits dans les classes élémentaires

du lycée; elle s'est fait jour aussi dans la dernière session du Conseil supérieur, où il a été décidé que les écoles normales d'institutrices prépareraient simultanément et indistinctement des institutrices et des directrices d'écoles maternelles. Qu'il s'agisse d'une école *maternelle*, d'une école *enfantine* ou d'une école *ordinaire*, la maîtresse, pour être à la hauteur de sa tâche, devrait posséder les mêmes connaissances et les mêmes qualités pédagogiques. »

Deuxième Proposition. — *Un certificat d'examen sera délivré aux candidats qui dans l'examen du brevet auront été déclarés admissibles aux épreuves orales et auront montré à ces dernières épreuves un commencement d'aptitude. Ce certificat, délivré à titre provisoire, permettra de les nommer stagiaires dans les écoles publiques.*

« Il est prudent en effet, dit le mémoire, de prévoir le cas où l'administration manquerait de sujets brevetés pour les besoins du service, le nouveau brevet étant plus difficile à obtenir que l'ancien. Faudrait-il demander de l'indulgence aux commissions d'examen? Non. Pour le bien des études, pour l'avenir des écoles, il conviendrait de maintenir l'examen à un niveau ferme. Seulement des *certificats d'examen* pourraient être délivrés à titre provisoire aux candidats admissibles aux épreuves orales qui, sans avoir atteint le niveau nécessaire, auraient donné déjà des preuves d'aptitude. Ce certificat permettrait de les nommer stagiaires (adjoints). »

Troisième Proposition. — M. Chauvin espère pouvoir ainsi relever le niveau du brevet sans nuire au recrutement des maîtres; toutefois, bien que le brevet renouvelé doive offrir les plus sérieuses garanties, il serait bon de maintenir au-dessus de lui un certificat d'aptitude pédagogique, « auquel on ajouterait les parties du brevet supérieur qui n'auraient pas été reportées au brevet nouveau, par exemple une composition sur une question de sciences, puis sur une question de lettres, et une épreuve facultative de langue vivante. » L'examen oral devrait porter sur la morale, la pédagogie théorique et historique. Les instituteurs auraient en outre à faire une conférence devant le jury, en vue des conférences populaires, « cette nouvelle forme heureuse des cours d'adultes ». — « Enfin, pour n'être pas une doublure des mêmes épreuves introduites dans le brevet, les épreuves d'enseignement pratique auraient surtout pour objet l'enseignement dans les écoles primaires supérieures et l'organisation pédagogique des écoles élémentaires à plusieurs maîtres. »

Voici, au surplus, comment l'auteur formule sa proposition :

Le certificat d'aptitude pédagogique comprendra dorénavant les épreuves suivantes :

1° *Épreuves écrites. — Composition sur un sujet littéraire ou historique.*

Composition sur un sujet de sciences (mathématiques ou sciences physiques et naturelles).

Composition sur une question de méthode et d'enseignement.

Thème et version sur une langue vivante (épreuve facultative).

2° *Épreuves orales. — Leçon sur une question du programme de l'école élémentaire ou de l'école supérieure.*

Conférence populaire destinée à des adultes (épreuve spéciale aux instituteurs).

Conseils à des instituteurs adjoints (1) *sur une question se rapportant à la discipline ou à l'organisation d'une école à plusieurs maîtres.*

Examen sur la psychologie et la morale, sur la pédagogie théorique et historique.

Explication de textes empruntés à une langue étrangère (facultatif).

Quatrième Proposition. — Le tableau ci-après énumère les titres de capacité tels que les a établis M. Chauvin, et les droits qui seraient inhérents à chacun d'eux :

TITRES DE CAPACITÉ	NOMINATIONS A TITRE DÉFINITIF	NOMINATIONS A TITRE PROVISOIRE
Certificat d'examen.	»	— Stagiaire dans les écoles maternelles et dans les écoles élémentaires.
Brevet de capacité.	— Stagiaire (pour les débutants), dans les écoles maternelles et les écoles à plusieurs maîtres. — Titulaire dans les écoles maternelles et dans les écoles à un seul maître.	— Adjoint dans une école supérieure. — Directeur d'une école à plusieurs maîtres.
Certificat d'aptitude pédagogique.	— Titulaire (pour les débutants) dans les écoles maternelles et dans les écoles à un seul maître. — Directeur d'une école à plusieurs maîtres. — Adjoint dans une école supérieure.	— Directeur d'une école supérieure. — Maître-adjoint dans une école normale.

Viendraient ensuite les certificats d'aptitude au professorat des écoles normales, à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales. Rien ne serait changé, tant pour les examens que pour les droits attachés à la possession de ces titres.

Cinquième Proposition. — « Les instructions officielles qui accompagnent nos programmes nous demandent de faire « des hommes » et non pas seulement « des brevetés », de donner aux élèves-maîtres une éducation rationnelle, bien pondérée, sans nous préoccuper des résultats au point de vue des examens. Le conseil est excellent, mais

(1) Sous forme de conférence familière faite en présence des adjoints de l'école où aurait lieu l'épreuve.

n'est pas facile à suivre, parce que le *brevet* est la sanction *obligée* des études; il est le but des sacrifices que s'imposent les familles, la clef qui permet aux jeunes gens d'entrer dans une carrière honorable. D'autre part, l'opinion publique et même l'administration jugent de la prospérité et de la bonne tenue d'une maison d'éducation par les succès qu'elle obtient dans les examens. Si donc on veut donner aux études normales toute leur valeur éducatrice, il faut mettre les examens du brevet en complète harmonie avec ces mêmes études, et, pour cela, choisir des examinateurs familiarisés avec l'esprit de nos programmes.

» Est-il possible de constituer dans *tous* les départements une commission parfaitement compétente? Ce serait beaucoup demander, quoique nous reconnaissions volontiers qu'il y a d'excellents jurys départementaux, et que les membres de ces jurys offrent généralement de hautes garanties de capacité, de zèle, et de bienveillance associée à une juste sévérité. La réponse serait-elle affirmative, qu'on ne pourrait éviter les différences très sensibles dans le jugement des épreuves, et par suite dans les résultats, que l'on constate de département à département. Si les jurys étaient moins nombreux, on obtiendrait plus d'homogénéité, plus d'unité dans les appréciations; il serait possible enfin de les composer exclusivement de personnes compétentes par profession, c'est-à-dire de membres de l'Université. Voilà les raisons qui nous font demander, malgré les objections qui pourraient être faites, que les commissions départementales soient remplacées par des commissions siégeant au chef-lieu de l'académie. »

Donc, *il y aura au chef-lieu de chaque académie une commission chargée d'examiner les aspirants au brevet de capacité et au certificat d'aptitude pédagogique.*

Les épreuves écrites, sur des sujets envoyés du ministère, seront faites au chef-lieu du département. Les candidats aux épreuves orales seront ensuite appelés au chef-lieu de l'académie.

Sixième Proposition. — « Le jury d'examen devrait, selon nous, comprendre : 1° un haut fonctionnaire de l'administration de l'instruction publique; 2° deux membres de l'enseignement secondaire ou supérieur; 3° un certain nombre d'inspecteurs primaires, de directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales.

» Les maîtres des écoles normales seraient parfois en présence de leurs propres élèves. Mais pareille chose a lieu dans l'enseignement supérieur. Les professeurs de faculté délivrent eux-mêmes les grades universitaires aux étudiants qui suivent leurs cours, et personne ne le trouve mauvais. Il est à remarquer que leurs adversaires des facultés libres, tout en formulant des griefs contre l'enseignement de l'État, ont toujours rendu hommage à leur équité, à leur impartialité. Le personnel des écoles normales se montrerait digne aussi de la confiance qui lui serait accordée. Seulement il serait de règle que les examinateurs ne prendraient

point part à l'examen oral de leurs propres élèves. Cette précaution ne serait pas nécessaire pour les compositions écrites, parce que les noms des candidats seraient cachetés et ne seraient connus qu'après la correction des épreuves. D'autre part, pour éviter les susceptibilités et toute apparence de privilège, on appellerait dans la commission, à tour de rôle, tous les fonctionnaires de l'académie offrant les garanties voulues.

» Donnons maintenant les raisons qui nous ont amené à maintenir dans le jury deux membres au moins de l'enseignement secondaire ou supérieur. Les trois ordres de l'enseignement public, nous l'avons dit plus haut, sont distincts, mais non isolés. Si l'enseignement primaire bien compris et bien donné prépare le succès des deux autres, ceux-ci lui communiquent des aspirations élevées, lui montrent l'idéal à poursuivre. Sans doute, il faut vouloir l'autonomie de l'enseignement primaire et désirer qu'il se suffise à lui-même; mais cela ne doit point nous rendre ingrats, nous faire oublier les services passés et présents. Reconnaissons de bonne foi que les grandes et heureuses réformes opérées de nos jours dans nos programmes et dans nos méthodes ne se seraient point faites si des hommes éminents de l'enseignement secondaire ou supérieur ne les avaient inspirées et ne s'étaient mis à la tête du mouvement pour les discuter et ensuite les réaliser. Nous désirons donc la présence d'un ou deux professeurs de faculté ou de lycée dans nos jurys d'examen pour rattacher par un lien de plus l'enseignement primaire à l'Université, pour donner à l'examen un caractère large, pour l'empêcher de tomber, sous prétexte de simplicité, dans des formules banales et stériles. »

La commission d'examen sera donc composée ainsi qu'il suit :

1° Pour les aspirants :

Un inspecteur d'académie;
Un professeur, ordre des lettres, de lycée ou de faculté ;
Un professeur, ordre des sciences, idem ;
Trois inspecteurs primaires ;
Deux directeurs d'école normale ;
Un professeur d'école normale d'instituteurs, ordre des lettres;
Un professeur idem, ordre des sciences ;

2° Pour les aspirantes :

Les membres ci-dessus et en outre :
Une inspectrice des écoles maternelles ;
Deux directrices d'école normale ;
Un professeur d'école normale d'institutrices, ordre des lettres ;
Un professeur idem, ordre des sciences.

Septième Proposition. — En terminant, M. Chauvin se demande quel devrait être le régime des écoles normales pour concorder avec la

réforme des examens. D'après lui, l'organisation des études n'en serait pas modifiée. Tout au plus devrait-on pratiquer des éclaircies dans certaines parties touffues des programmes et mettre en deuxième année une partie des études prévues pour la troisième année, qui est vraiment trop chargée. Seulement les élèves-maîtres ne se prépareraient à l'examen du brevet qu'à la fin de leurs études. Si quelques-uns échouaient, on leur délivrerait le certificat d'examen. Les meilleurs élèves seraient en outre autorisés à subir l'examen d'aptitude pédagogique, sur la désignation du directeur, après avis du conseil des professeurs. Mais comme l'examen du nouveau brevet est renvoyé à la fin de la troisième année, et il le faut parce que le brevet actuel qui sert de passage en seconde année ne comprend qu'une faible partie des matières de l'enseignement primaire, il y aurait de la première à la deuxième année, comme de la deuxième à la troisième, un sérieux examen de passage que devraient subir avec succès les élèves-maîtres.

Telles sont les vues développées par M. Chauvin. Encore une fois nous ne discutons pas, nous exposons ; nous ferons de même pour les trois mémoires qu'il nous reste à analyser.

M. Platrier, directeur de l'école normale de Versailles, prenant pour point de départ cette maxime de M. Legouvé : « Le baccalauréat pèse sur l'ensemble des études et les fausse en en dénaturant l'objet », ajoute que la même maladie existe dans l'enseignement primaire et que « là aussi les brevets pèsent sur les études et en vicient l'esprit ». Il rappelle que l'arrêté du 3 août 1881 recommande aux directeurs d'école normale de veiller à ce que les professeurs ne cèdent pas à la préoccupation exclusive de préparer leurs élèves aux examens du brevet, mais s'efforcent de leur faire acquérir les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur. Or n'est-il pas contradictoire de prescrire aux directeurs et aux professeurs de former avant tout des maîtres, et en même temps de confier le soin de délivrer les titres qui donnent le droit d'enseigner à des commissions qui jugent à un tout autre point de vue ?

Comment des commissions, généralement incompétentes, peuvent-elles être appelées à se prononcer sur l'avenir d'un élève dont elles ne connaissent pas le passé, et comment, fussent-elles mieux composées qu'elles ne le sont d'ordinaire, pourraient-elles prononcer avec équité sur un candidat après dix minutes ou un quart d'heure d'interrogation ? Nous citons, bien entendu, M. Platrier et le laissons parler. « Si les candidats interrogés dans les quatre coins d'une salle sur le français, l'arithmétique, l'histoire et la géographie ont pu éviter la note *mal* sur deux des matières du programme, ils sont déclarés aptes à donner l'enseignement. Ils ont alors pour la plupart seize ans ! Toute révérence gardée, je ne crois pas que cette licence vaille beaucoup plus, au point de vue professionnel, que celle qui

fut octroyée au Sganarelle de Molière pour l'exercice de la médecine. » Donc « il faut mettre un terme à ces opérations d'examen qui dénaturent notre enseignement normal et supprimer les commissions hétérogènes, qui ne sont, à mon point de vue, que des entraves officielles apportées à l'exécution des instructions officielles. »

Soit ! Mais le remède ? D'après M. Platrier, les titres qui donnent donnent le droit d'enseigner ne peuvent être délivrés utilement qu'à l'école normale même. Il admet d'ailleurs qu'il est bon de ménager l'entrée de la carrière à tous ceux qui se croient une aptitude, si faible qu'elle soit, sauf plus tard à faire des choix plus sérieux. Aussi admettrait-il le maintien du brevet simple, délivré par une commission composée des inspecteurs primaires et des professeurs de l'école normale. Cet examen se confondrait avec celui qu'on passe aujourd'hui pour l'entrée à l'école. D'après l'ordre de mérite, on deviendrait normalien ; mais l'on serait apte, sans passer par l'école, à être nommé instituteur-adjoint. Dans aucun cas le titre d'instituteur titulaire ne pourrait être délivré qu'après un deuxième examen ayant un caractère professionnel, comme l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, avec l'épreuve écrite en moins. Les élèves de l'école normale subiraient cette épreuve professionnelle à la fin de leur cours triennal d'études. « Enfin le brevet supérieur serait également délivré à la fin de la troisième année d'école normale sur le vu des dossiers de chaque élève et après un examen spécial qui ne viendrait qu'après l'épreuve professionnelle. » La commission chargée de faire passer l'un et l'autre examen serait présidée par l'inspecteur d'académie et formée des inspecteurs primaires du département.

« Qu'on veuille bien, dit M. Platrier, songer aux résultats considérables que cet heureux changement amènerait dans les études. Les maîtres seraient réellement dégagés de la préoccupation des examens stériles, et ils pourraient donner à leur enseignement son véritable caractère. On pourrait enfin préparer des instituteurs. Les élèves, sachant bien que leur brevet ne leur sera délivré que si les notes obtenues à l'école sont bonnes, et persuadés, d'un autre côté, que l'examen de sortie ne sera pas fait dans un esprit différent de celui qui préside aux études, suivraient avec bien plus d'ardeur et de confiance la direction méthodique des professeurs. On verrait du même coup disparaître cette espèce d'antipathie qu'on remarque chez eux pour ce qui concerne les applications professionnelles, considérées jusqu'ici, quoi qu'on fasse, comme une perte de temps. »

Que deviendront les candidats étrangers à l'école normale ? S'ils veulent devenir titulaires, ils devront subir l'examen professionnel devant la commission instituée pour juger les élèves-maîtres : de même pour le brevet supérieur. Seulement il y aurait à voir si pour eux la forme et la durée de l'examen ne devraient pas être modifiées sur certains points.

« Mais les directeurs et professeurs ne seraient-ils pas disposés à demander un nombre exagéré de brevets supérieurs, dans le but de faire valoir l'école? Ce serait admettre que le personnel enseignant serait disposé à prendre des mesures pour amener la décadence de l'école; car du jour où l'on se montrerait trop facile pour accorder les titres définitifs, le travail et par suite le niveau des études baisseraient nécessairement. Je suis certain que les maîtres pécheraient plutôt par excès de sévérité.

» Je rappelle en outre que les brevets professionnel et supérieur seraient délivrés par une commission spéciale présidée par l'inspecteur d'académie. Le directeur et les maîtres n'interviendraient que pour donner des renseignements et fournir les notes concernant le travail des élèves. Toutes les garanties désirables me semblent donc réunies. »

On voit quelle est l'économie générale de ce plan de réorganisation. M. Platrier n'a d'ailleurs entendu traiter que la question de principe, sauf à revenir plus tard sur la discussion.

M. Noël, directeur de l'école normale de Charleville, entre tout-à-fait dans l'esprit du système défendu par M. Platrier, mais le pousse encore plus loin.

Comme il se fait une très haute idée du rôle de l'instituteur, « chargé d'accroître le trésor moral et intellectuel de la France dans les jeunes cœurs et les jeunes âmes de nos enfants », il veut que, pour remplir cette mission si importante et si patriotique, il ne puisse exercer à titre définitif que pourvu d'un brevet constatant : 1° que le candidat possède des connaissances suffisantes sur les matières de l'instruction primaire; 2° qu'il est au courant des méthodes et des procédés rationnels et sait les appliquer; 3° qu'il est digne de participer à l'enseignement et de contribuer à l'éducation nationale.

Ce but, d'après lui, n'est pas atteint aujourd'hui, car le brevet de capacité n'est guère qu'un certificat d'études primaires, et, s'il suffit d'obtenir cet humble diplôme pour exercer les fonctions d'instituteur, M. Noël ne voit pas quel rôle peut être attribué aux écoles normales dans la préparation des maîtres. Autant vaudrait se contenter des écoles primaires supérieures et des pensionnats qui poussent une foule de médiocrités dans la voie de l'instruction publique, sans être en mesure de leur donner une sérieuse préparation théorique et pratique. Ne faut-il point parler aussi des noviciats congréganistes? oserait-on assurer qu'on fait dans ces maisons des exercices d'application et que les études, l'apprentissage du professorat et surtout l'éducation y sont réglés en vue de l'enseignement *national?* Partout il y a des exceptions, sans doute. Quelques bons maîtres ont été formés par les leçons et surtout par les exemples de simples instituteurs de campagne; mais d'ordinaire, que d'années

perdues en hésitations, en tâtonnements, en insuccès ou en succès trop faciles, obtenus souvent à seize ans, comme si à cet âge on pouvait avoir quelque maturité d'esprit et quelque aptitude professionnelle! En résumé, « tel qu'il est en ce moment, le brevet donne lieu à un commerce assez lucratif, à une industrie très répandue dans les petits établissements d'instruction primaire; mais il ne favorise ni l'élévation du niveau des études, ni surtout le recrutement des bons maîtres ».

Quelles sont les conclusions pratiques du travail de M. Noël? Nous y arrivons.

D'abord, « il est à désirer que tous les candidats soient obligés de passer une ou plusieurs années dans les écoles normales ou tout au moins d'en suivre les cours et d'y prendre part aux exercices d'application, soit comme pensionnaires, soit comme externes. Il faut que l'on reconnaisse la nécessité de faire, à l'école normale même, l'apprentissage du métier d'instituteur. »

Ensuite, M. Noël estime que les examens doivent se décomposer en deux parties bien distinctes : « *Partie intellectuelle*, dont les épreuves auront lieu devant les commissions actuelles ou des commissions analogues; *partie professionnelle*, sous la surveillance et l'appréciation du personnel des écoles normales. »

L'auteur du mémoire s'en tiendrait à ce brevet unique obtenu à la suite de deux examens, et supprimerait résolument le certificat d'aptitude pédagogique et le brevet supérieur qui, d'après lui, n'auraient plus de raison d'être. Il s'est souvent demandé, dit-il, si l'on pouvait être professeur à demi, ou au tiers, ou aux trois quarts. On est *capable* ou *incapable*, voilà tout; par suite, il ne peut y avoir différents degrés dans le diplôme obtenu, et tous les instituteurs doivent avoir le même titre dans toutes les écoles, qu'on y annexe ou non des cours complémentaires. Toutefois, pour les écoles primaires supérieures proprement dites, ayant trois ou quatre années de cours, et non annexées à des écoles primaires, on devrait exiger des maîtres, en outre du brevet, le certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales. M. Noël invoque à l'appui de sa thèse l'exemple de la Belgique, où les candidats subissent les épreuves d'un brevet unique qui donne le titre d'aspirants instituteurs, le titre définitif d'instituteur n'étant confié qu'à la suite d'un nouvel examen sur l'aptitude professionnelle.

Ainsi donc, un seul brevet de capacité et deux examens avec le droit d'être nommé stagiaire à la suite du premier. Le premier examen ne pourrait être subi avant 18 ans. La commission se composerait de neuf ou onze membres, dont trois inspecteurs primaires et trois professeurs de l'école normale, un de lettres, un de sciences et un de travail manuel, et trois ou cinq autres personnes désignées d'après la réglementation actuelle, mais choisies de préférence dans l'instruction primaire. Pour cet examen, il conviendrait de revenir

à la notation numérique avec coefficients, en se conformant au tableau suivant :

A. — Épreuves écrites.

1° Instruction morale et civique . .	Maximum :	10 points;	Coefficients :	3;	Total :	30
2° Écriture.	—	10 —	—	3	—	30
3° Langue française.	—	10 —	—	6	—	60
4° Histoire et géographie, moyenne.	—	10 —	—	5	—	50
5° Sciences (physiques et naturelles, mathématiques), moyenne. . .	—	10 —	—	6	—	60
6° Dessin géométrique et dessin d'imitation.	—	10 —	—	4	—	40
				TOTAL. . .		270

B. — Épreuves orales.

1° Lecture.	—	10 —	—	4	—	40
2° Langue et littérature française .	—	10 —	—	5	—	50
3° Histoire et géographie	—	10 —	—	5	—	50
4° Sciences physiques et naturelles.	—	10 —	—	5	—	50
5° Mathématiques.	—	10 —	—	4	—	50
6° Agriculture, hygiène.	—	10 —	—	2	—	40
7° Travail manuel, modelage . . .	—	10 —	—	3	—	30
8° Musique.	—	10 —	—	2	—	20
9° Gymnastique et exercices militaires, ou travaux à l'aiguille.	—	10 —	—	3	—	30
				TOTAL. . .		330

Le total général serait de 270 + 330 = 600 points.

On pourrait exiger la moitié de ce total pour les candidats à admettre; mais il conviendrait d'abandonner le système des compensations; pour chacune des matières les plus importantes, il faudrait au moins les 2/5 des points, soit 24 pour la langue française, les sciences; 20 pour l'histoire et la géographie, etc.

Voici, enfin, comment le directeur de l'école normale de Charleville comprendrait le second examen ou épreuve pratique :

« La seconde partie du brevet étant du domaine de la pédagogie pure, la commission spéciale chargée de surveiller et d'apprécier les épreuves pratiques serait formée du personnel enseignant de l'école normale. Ce second examen devrait avoir lieu à l'école annexe. Le jury serait composé comme suit : le directeur et les professeurs de l'école, le directeur de l'école annexe, deux inspecteurs primaires, un instituteur public et un instituteur libre. La présidence appartiendrait à l'inspecteur d'académie. Il y aurait, de cette manière, plus d'unité dans l'enseignement; les méthodes rationnelles et les bons procédés employés à l'école normale, enseignés dans le cours de pédagogie que doit y faire le directeur et que doit appliquer le maître chargé de l'école annexe, se répandraient assez rapidement dans tout le département. Mais le niveau de l'instruction populaire s'élèvera difficile-

ment si l'école normale n'occupe qu'un rang secondaire en tout ce qui a rapport à l'enseignement du premier degré. Je suis d'avis, enfin, qu'il serait bon de ne faire entrer qu'un nombre restreint de professeurs de l'enseignement secondaire dans les commissions d'examens du brevet. Certes, je rends hommage à leur savoir, à leur dévouement, à leur loyauté : mais ils n'ont pas vécu, comme nous, de longues années au milieu des enfants des écoles élémentaires, et ils ne peuvent se faire une idée bien nette de ce que doit être notre enseignement primaire. »

En terminant, M. Noël réclame une légitime indemnité pour les examinateurs. Elle leur serait facilement assurée par une somme de 20 francs pour droits d'examen et de diplôme, qu'il serait juste d'exiger des élèves-maîtres comme des autres aspirants.

M. Vaillant, directeur de l'école normale de Laon, n'attache pas plus de valeur que ses collègues de Lescar, de Versailles et de Charleville au brevet de capacité tel qu'il est organisé actuellement, et il ne voudrait pas plus qu'eux qu'il pût conférer à lui seul le titre d'instituteur titulaire à ceux qui en seraient pourvus. Mais la proposition qu'il formule s'écarte, sur un point essentiel, de celles que nous venons de faire connaître.

Elle se résume ainsi : « Maintenir le brevet élémentaire qui serait mis en harmonie avec le programme de l'enseignement primaire et le brevet supérieur, qui continuerait à être en rapport avec les programmes des écoles normales ; mais distinguer, à chacun des deux degrés primaires, le *certificat d'instruction*, qui serait délivré par le recteur à la suite des opérations des commissions spéciales, et le *brevet*, qui serait également délivré par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, aux postulants qui justifieraient d'au moins deux années de service dans l'enseignement et du certificat d'instruction primaire, élémentaire ou supérieur. »

Par suite seraient supprimés le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles et le certificat d'aptitude pédagogique conféré par un examen. Notre enseignement primaire ne comprend en réalité que deux degrés, il est logique de ne créer que deux titres qui y correspondent. Mais il convient que ces titres constatent à la fois l'instruction acquise et l'aptitude professionnelle : or cette aptitude ne s'acquiert ou ne se développe que par la pratique, et ne peut guère être appréciée à sa juste valeur dans un examen forcément sommaire, qui place les candidats dans des conditions tout autres que celles dans lesquelles ils exercent habituellement.

On pourrait être stagiaire avec le certificat d'instruction ; on ne serait titulaire qu'avec l'un ou l'autre brevet. Les élèves-maîtres pourraient, sur l'avis conforme du conseil des professeurs et la proposition de l'inspecteur d'académie, obtenir soit le brevet élémentaire, soit le brevet supérieur à leur sortie de l'école normale, parce que leur

service à l'école annexe est un stage qui permet de les apprécier au point de vue professionnel.

L'examen du certificat d'instruction élémentaire porterait sur toutes les matières énumérées à l'art. 1er de la loi du 28 mars 1882 et dans les limites des programmes des écoles primaires annexés à l'arrêté ministériel du 27 juillet 1882 ; le groupement des matières serait fait d'une façon analogue à celui qui est prescrit pour le brevet supérieur par les articles 16 et 17 du 5 janvier 1881. On exigerait quelques exercices manuels, et des interrogations seraient faites sur les procédés d'enseignement.

Le certificat d'instruction primaire supérieur répondrait aux programmes des écoles normales, « qui seraient *allégés* dans leur partie scientifique et *précisés* dans leur partie littéraire ». M. Vaillant, après avoir longtemps hésité, s'est prononcé contre la scission du brevet supérieur en trois parties (lettres, sciences, arts). Elle lui souriait, parce qu'elle aurait ménagé les forces des candidats qui n'ont pas assez de facilité pour l'étude ; parce qu'elle aurait permis à un plus grand nombre de jeunes gens de se perfectionner, selon leurs aptitudes, au moins dans une partie ; parce qu'elle aurait encouragé au travail beaucoup d'instituteurs qui n'ont pas le loisir de se préparer en même temps sur toutes les matières. L'inconvénient qu'y a vu le directeur de l'école normale de Laon, c'est que l'établissement de ces séries aurait pour résultat de sectionner les élèves-maîtres et de les pousser dans la voie des spécialités. Nous ne voulons pas nous demander si ces craintes sont fondées et s'il n'y aurait pas un moyen de tout concilier. Nous devons nous renfermer dans notre rôle d'analyste : mais la question mérite d'être posée, car il n'en est guère dont la solution se rattache plus étroitement à l'avenir des écoles normales.

Nous ne suivrons pas M. Vaillant dans l'énumération de toutes les réformes de détail qu'il propose : disons seulement qu'il est partisan du retour à la notation chiffrée, et au régime des compensations pour les épreuves d'un même groupe, en exigeant la moyenne dans chaque groupe pour l'admission des candidats ; qu'il demande deux sessions d'examens, l'une en juillet, l'autre en octobre ; qu'il se prononce pour l'établissement de différents centres où auraient lieu les compositions écrites et pour un seul centre départemental où les candidats admissibles aux épreuves orales seraient appelés par séries ; et qu'il réclame un minime droit d'examen devant servir à rémunérer les examinateurs.

Quant aux commissions d'examen, elles ne devraient jamais avoir moins de sept membres, sans limite à assigner ensuite ; elles devraient être constituées de telle façon que la majorité des membres appartînt toujours à l'enseignement primaire et les deux tiers au moins à l'Université ; il ne pourrait être formé que deux sous-commissions, l'une pour les lettres, l'autre pour les sciences, siégeant dans des

salles différentes pour rendre effective la publicité des examens. M. Vaillant ne veut qu'une seule et même commission pour les deux brevets, et repousse surtout l'idée de créer pour le brevet supérieur une seule commission par académie, d'abord parce qu'elle serait probablement composée de professeurs de faculté et tendrait à faire sortir l'enseignement primaire des limites dans lesquelles il doit se renfermer; ensuite parce qu'il est mauvais de pousser trop loin la centralisation. Il n'est pas non plus partisan de la présidence de l'inspecteur d'académie, qui doit être juge et contrôleur, et non examinateur.

Ce ne sont pas là de minces détails, toutes ces questions méritent discussion; mais, ce que M. Vaillant demande avant tout, c'est que le titulariat ne soit pas livré aux hasards d'un examen d'aptitude pédagogique qui, d'après lui, ne prouve rien ou pas grand chose. La commission constatera l'aptitude d'un candidat à faire une leçon ou à corriger un devoir; ce n'est pas assez, car il faudrait savoir comment dans sa propre classe, en face de ses élèves, l'intituteur choisit ses devoirs et les corrige, s'il se fait écouter, aimer et obéir. Nombre de bons instituteurs n'ont pas réussi à l'examen, tandis que le certificat a été accordé à de médiocres fonctionnaires. Quant à remplacer le certificat par quelques épreuves pratiques ajoutées à l'examen du brevet simple, il n'y faut pas penser, vu le temps qu'elles prendraient sans réelle utilité, puisque les candidats joueraient un rôle plutôt qu'ils ne feraient une classe. L'aptitude ne peut être jugée qu'à l'école par les inspecteurs d'académie ou les inspecteurs primaires dans leurs tournées d'inspection. Ce sont donc eux qui doivent proposer pour le titulariat les maîtres qui ont un mérite éprouvé, attesté au recteur par des notes au moins satisfaisantes. D'après M. Vaillant, c'est le seul système rationnel et celui qui aurait pour résultat d'obtenir des stagiaires la plus grande somme d'efforts en vue de mériter la reconnaissance des familles et l'estime de leurs chefs.

Nous ne voulons prendre parti pour aucun des quatre systèmes que nous venons d'exposer. Il nous suffit de les avoir fait connaître. D'autres pourront encore se produire, nous les exposerons avec la même impartialité. La consultation que nous avons provoquée reste ouverte; tout ce que nous désirons, c'est qu'elle soit aussi libre et sincère que complète.

QUELQUES MOTS SUR UN VIEUX LIVRE

Nous venions de lire l'intéressante étude publiée par M. Paquier dans la *Revue pédagogique* sur l'enseignement de la géographie en France, lorsque le hasard fit tomber entre nos mains une édition française d'un livre intitulé : *Atlas des enfants ou nouvelle méthode pour apprendre la géographie ; avec un nouveau traité de la sphère et 24 cartes enluminées. — A Lyon, chez Jean-Marie Bruyset, 1783* (1). La date de cette édition nous donna l'idée d'un rapprochement qui ne serait peut-être pas sans intérêt. Il nous parut curieux, après avoir lu l'étude de M. Paquier, de retourner juste un siècle en arrière et de juger par nous-même de la valeur d'une méthode sur laquelle cent ans ont passé. Le résultat de cette épreuve fut loin d'être défavorable à l'*Atlas des enfants*, et, sans vouloir opposer ce livre aux ouvrages modernes, on nous permettra de lui consacrer quelques lignes pour l'analyser brièvement et faire ressortir les idées principales qui ont inspiré l'auteur.

L'*Atlas des enfants* a été imprimé pour la première fois à Amsterdam en 1766. Il est regrettable que ce soit là la seule indication bibliographique que nous ayons à donner. L'éditeur français n'a pas cru devoir faire connaître dans sa préface le nom ni la nationalité de l'auteur de notre livre. Quoi qu'il en soit, cet Atlas se compose de 22 cartes « dressées d'après celles de M. Delisle » et représentant la Terre, l'Europe et ses différents États, l'Asie, l'Afrique et l'Amérique. Chaque carte est suivie d'une leçon sur le pays qu'elle représente. L'auteur de l'Atlas n'a pas donné à ces leçons la forme d'un développement suivi ; il a craint sans doute de lasser l'attention des enfants en les obligeant à lire et à apprendre par cœur de longues dissertations. Il a préféré procéder par demandes et par réponses et faire de son cours une suite de dialogues entre le maître et l'élève.

Pour donner une idée de la méthode suivie, il suffira d'ana-

(1) Ce livre a été offert à la bibliothèque du Musée pédagogique.

lyser une de ces leçons, par exemple celle qui est faite sur la France. Sans s'arrêter à la division en sept articles ou chapitres, on peut distinguer deux parties principales dans cette leçon : la première comprend des notions sur la géographie économique, politique et administrative de la France ; la seconde roule sur la géographie physique. On remarque, dans cette dernière, la division de la France en douze provinces, division que l'auteur adopte « comme la moins compliquée ». La première partie, de beaucoup la plus intéressante, mérite d'attirer l'attention par la façon en quelque sorte toute moderne dont elle est traitée. On en jugera par ce passage que nous citons textuellement :

Quelle est la religion de l'Etat ? — La Religion Catholique Romaine est la seule dont l'exercice soit autorisé.

Pourquoi appelle-t-on l'Église de France, Église Gallicane ? — Parce que le clergé du royaume ne reconnaît le Pape qu'en qualité de premier Évêque, premier entre ses égaux, et qu'il examine ses bulles avant que de les recevoir.

. . . . . .

Quel titre porte le roi de France ? — Celui de Roi Très Chrétien, donné à Louis XI en 1469 par le pape Paul II, ainsi que le titre de fils aîné de l'Église.

. . . . . .

Quelle est la forme du Gouvernement en France ? — La France est un État monarchique, héréditaire pour les mâles seuls, selon la loi salique qui en exclut les femmes. L'héritier présomptif de la couronne se nomme Dauphin.

En combien de corps se divise l'État ? — En trois, qui sont le Clergé, la Noblesse et le Peuple ou le Tiers État. C'est ce qui formait autrefois les Etats où toutes les Provinces envoyaient leurs députés. Les derniers États se tinrent à Paris sous Louis XIII, en 1614.

Qu'appelez-vous Pays d'États ? — Ce sont des Provinces qui ont le droit de former des assemblées de ces trois corps, soit pour les affaires de la Province, soit pour régler les subsides qu'elles doivent au souverain : telles sont la Normandie, la Bretagne, le Languedoc, etc. Ces assemblées particulières dans chacune de ces provinces sont appelées États Provinciaux. On nomme Pays d'Élection les Provinces qui n'ont pas le même privilège de s'imposer elles-mêmes : ce nom vient des Tribunaux d'Élection qui y sont établis pour connaître des différends touchant les Tailles, les Aides et les Gabelles.

Comment se régit l'administration générale de la Justice et des Finances ? — Par quatre Conseils d'État : le premier, proprement le seul Conseil d'État, est celui que le roi tient avec ses ministres ; on

y traite de la guerre, de la paix et des affaires générales de l'État : le second est le Conseil Royal des Finances : le troisième, le Conseil des Dépêches, qui est pour les affaires des Provinces : enfin le Conseil Privé ou des Parties, auquel on appelle de tous les Tribunaux du Royaume; il est présidé par le Chancelier.

Par qui est rendue la Justice ordinaire ? — Par les Parlements qui jugent en dernier ressort ou par les Conseils souverains.

Combien compte-t-on de Parlements en France ? — Douze, savoir ceux de Paris, Toulouse, Grenoble, Bordeaux, Dijon, Rouen, Aix, Rennes, Pau, Metz, Douai et Besançon.

Combien compte-t-on de Conseils souverains ? — Deux, celui d'Alsace, établi à Colmar, et celui de Roussillon qui réside à Perpignan. On peut y joindre le Conseil Provincial d'Artois, qui est établi à Arras.

N'est-il pas piquant de rencontrer dans ce vieux livre « imprimé avec approbation et privilège du roi » ces questions auxquelles il faudrait changer peu de choses pour qu'elles pussent trouver place dans nos *Manuels d'instruction morale et civique ?*

Mais si curieux que soient ces rapprochements de détail, ce qui est surtout intéressant, c'est d'étudier le plan général suivi par l'auteur de l'*Atlas des enfants*, de comparer l'esprit qui anime cette méthode avec celui dont s'inspirent les géographes modernes. Certes, ce serait une étrange erreur de penser qu'un abîme sépare la manière d'enseigner la géographie de la fin du XVIIIe siècle et les méthodes en faveur de nos jours. Il faudrait ignorer combien fut florissante pour l'étude de la géographie la période du XVIIIe siècle, quelle impulsion vigoureuse reçut alors cette science et quels progrès marqués elle accomplit grâce aux hommes dont M. Paquier rappelait les noms. Toutefois, on ne peut se défendre d'une certaine surprise en retrouvant exposés dans la préface de l'*Atlas des enfants* les principes mêmes sur lesquels reposent nos dernières méthodes. Ce que recommande, en effet, l'auteur de la préface de notre livre, c'est, avant tout, de faire de l'étude de la géographie physique le fondement même de cette science, de s'appliquer à enlever à l'enseignement son caractère abstrait pour mettre sous les yeux de l'enfant l'objet même de la leçon qui doit se graver dans son esprit. Ne croirait-on pas écrites d'hier ces lignes dans lesquelles l'éditeur français insiste sur « *le secours des cartes qui accompagnent le texte, secours particulièrement nécessaire dans un âge où il*

est plus essentiel de parler aux yeux que dans tout autre »? N'est-ce pas là la méthode moderne, qui consiste « à faire comprendre la géographie par les livres, faire voir la géographie par les cartes »? — S'agit-il de l'idée fondamentale qui doit respirer le savant et le guider dans ses travaux? A un siècle de distance, la même conception se retrouve. Le but que doit se proposer le géographe, c'est, en quelque sorte, d'animer la science qu'il enseigne par un double travail d'analyse et de synthèse, en décomposant d'abord la géographie pour en faire connaître toutes les parties (1), et en la reconstituant ensuite pour en faire voir l'ensemble et l'harmonie. « Que serait la géographie, dit la préface de l'*Atlas*, si, bornée à la connaissance des lieux, elle ne nous attachait pas par l'idée qu'elle doit nous donner de la variété de leurs productions et de leurs habitants? *L'analyse, qui nous éclaira par ses distinctions, qui nous montra dans un même objet la liaison et la différence de ses rapports, qui sut si bien les déterminer en les séparant, peut aussi nous égarer lorsqu'elle est portée à l'excès, n'offrir qu'un squelette décharné au lieu d'un tableau que le coloris des chairs devrait animer, et substituer une nomenclature aride à l'intérêt d'une étude faite pour amuser.* »

Nous croyons inutile d'insister davantage sur des rapprochements qu'il serait facile de multiplier. Il nous suffit d'avoir recommandé par quelques citations un vieux livre qui ne mérite peut-être pas de tomber tout à fait en oubli. Il peut, par un exemple particulier, contribuer à montrer comment les méthodes les plus nouvelles se rattachent toujours par quelque endroit à d'anciennes théories. Nous nous garderons d'en conclure que « tout a été dit et que l'on vient trop tard »; mais le mot de La Bruyère fût-il vrai en pédagogie, on pourrait encore s'en consoler, car si tout a été dit, il reste beaucoup à faire.

Albert WISSEMANS.

---

(1) « Ces différentes manières d'être ne sont que les membres épars d'une même science. Il faut rapprocher ces membres afin de donner au corps son unité et sa vie; chercher les liens qui unissent les parties les unes aux autres pour s'élever jusqu'à la conception de l'harmonie générale. » (M. Levasseur.)

NOTE

SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES ÉCOLES NORMALES ET LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

L'enseignement d'une langue vivante dans les écoles normales ne date pas de loin; il s'organise à peine dans les écoles primaires supérieures et dans un grand nombre de cours complémentaires.

L'arrêté ministériel du 3 juillet 1866 avait classé les matières du brevet facultatif en quatre séries dont la dernière était celle de *langue vivante*.

Quoique les instituteurs pussent, sans la mention de cette série, bénéficier des avantages attachés au brevet complet, l'enseignement d'une langue vivante fut introduit dans la plupart des écoles normales.

Au début, l'espagnol et l'italien furent généralement adoptés; ce furent les seules langues enseignées dans le Centre et le Midi.

Plus tard, après la guerre de 1870, on a voulu enseigner aux futurs instituteurs l'allemand de préférence à toute autre langue, et l'on a banni en conséquence de la plupart des écoles normales, même de celles d'institutrices, l'enseignement des langues d'origine latine, dont l'étude venait singulièrement en aide à celle du français.

Or, il est arrivé ce que plusieurs avaient prévu. La mention d'une langue ne faisant pas partie intégrante du brevet supérieur, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses se sont rebutés dès les premières difficultés d'une langue qui en offre de très grandes. Ils se sont dit, non sans quelque raison, qu'il fallait avant tout s'assurer la possession du brevet supérieur à la sortie de l'école; dès lors, ils ont suivi les leçons d'allemand sans s'y attacher, l'effort personnel a manqué, c'est-à-dire que tout a manqué pour obtenir un résultat même passable. Ceci est

un fait acquis; les statistiques du brevet le démontrent. Aussi y a-t-il actuellement une tendance à revenir à l'enseignement des langues latines.

La question est peut-être plus grave dans ses conséquences pour les écoles primaires supérieures.

Les quelques jeunes gens et les quelques jeunes filles qui réussissent enfin, à leur sortie de l'école normale, à prendre leur série d'allemand, seront probablement appelés à enseigner cette langue dans une école primaire supérieure, ou même dans un cours complémentaire, à des enfants de 11 à 14 ou 15 ans qui ont à parcourir un vaste programme d'études, à s'assimiler des connaissances très étendues et fort diverses pour leur préparation à l'examen du certificat supérieur. Or, ces élèves ne disposent que d'un temps très restreint pour l'étude de l'allemand. En outre, les grandes difficultés qui rebutent des élèves d'école normale ayant déjà une culture intellectuelle assez avancée arrêteront, à plus forte raison, des enfants qui ont à peine le certificat d'études primaires. Néanmoins, comme la connaissance d'une langue vivante fait *nécessairement* partie des matières exigées pour le certificat supérieur (décret du 23 décembre 1882), les élèves devront forcément s'adonner à l'étude de l'allemand, la seule langue que le professeur soit en état de leur enseigner, au grand risque de compromettre leurs examens.

Je rapporte ici l'opinion de tous les directeurs, inspecteurs et instituteurs que je connais et que cette question intéresse à bon droit. Ma conclusion — et la leur — est celle-ci :

Aux élèves des lycées et des collèges, qui prennent de bonne heure l'habitude de la traduction et se destinent généralement aux grandes écoles de l'État, aux arts, au commerce, aux carrières libérales, l'étude de l'allemand; aux élèves des écoles normales et par suite, à ceux de nos écoles primaires — dans le Midi et le Centre particulièrement où les patois sont d'un grand secours — l'étude des langues dérivées du latin.

Cette question me paraît offrir assez d'intérêt pour qu'elle soit posée et, au besoin, discutée dans les colonnes de la *Revue pédagogique*.

L. Bourrilly,

Inspecteur primaire à Orange.

LES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

DES INSTITUTEURS ALLEMANDS

L'Allemagne, a-t-on dit souvent, est la terre classique de la pédagogie. Nulle part, en effet, les questions relatives à l'éducation ne sont discutées avec autant d'ardeur qu'en Allemagne; aucun autre pays n'offre une production aussi considérable d'ouvrages et de journaux pédagogiques. Dans les congrès, dans les conférences cantonales ou provinciales, officielles ou libres, les questions les plus diverses sont traitées par les instituteurs eux-mêmes, qui prennent part aux discussions d'une manière véritablement effective.

Les thèses ou résolutions adoptées dans les conférences des instituteurs allemands pendant les années 1879, 1880, 1881 et 1882 ont été réunies par les soins de l'un d'entre eux; elles forment un recueil pédagogique extrêmement intéressant. Peut-être l'étude des plus importantes de ces résolutions ne sera-t-elle pas sans intérêt pour nous, puisqu'elle nous permettra de connaître et d'apprécier les principes qui dominent actuellement en Allemagne en matière d'éducation.

I

Parmi les questions qui se présentent le plus souvent dans les conférences allemandes, il faut citer en première ligne celles qui se rapportent au rôle éducatif de l'école. Il serait téméraire, sans doute, de prétendre que les instituteurs allemands comprennent toujours bien ce rôle dans la pratique: néanmoins, l'affirmation réitérée de la mission éducative de l'école a une haute signification; elle nous prouve que les instituteurs sont bien convaincus de la nécessité d'être des *éducateurs*.

« L'école n'atteindrait pas son but, disent les instituteurs, si elle n'était qu'un établissement d'instruction et si elle ne s'occupait de diriger l'éducation de la jeunesse qui lui est confiée. » *(Ildstein, 1879.)* — « Une institution qui n'aurait pour but que de donner aux élèves de nombreuses connaissances ne serait pas digne d'exister... l'école ne doit pas seulement *instruire*, mais aussi *élever*; car c'est alors seulement qu'elle peut former les caractères. » *(Halberstadt, 1879)*. — « Nous devons nous efforcer de développer harmoniquement toutes les facultés de nos élèves et de les instruire *d'une manière éducative (erziehend unterrichten)*; par conséquent l'école doit être avant tout un établissement d'éducation, dans lequel l'ensemble de l'enseigne-

ment *élève* l'enfant et pose les fondements de la noblesse de caractère. » *(Marburg, 1882).*

Nous n'ajouterons rien à ces citations, car sur ce point il ne saurait y avoir de doutes: l'éducation a toujours occupé la première place dans les préoccupations des véritables pédagogues.

Mais il ne suffit pas d'affirmer la mission éducative de l'école, il faut encore la définir. Le but de l'éducation, d'après Kant, est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible; or l'idéal que se forme un peuple ou un parti de la perfection de l'homme étant variable, il en résulte que le but assigné à l'éducation peut varier lui-même.

« Le but de la discipline scolaire (prise ici dans le sens général d'éducation), disent les instituteurs réunis à *Putlitz (1879)*, est d'élever les enfants de manière à en faire des membres utiles de la société. » Nous retrouverons cette tendance dans un grand nombre d'autres conférences; le désir de préparer les enfants à la vie pratique, à l'existence dans la société, sera plus accentué encore lorsqu'il s'agira de l'enseignement.

Ailleurs, les instituteurs font connaître avec plus de détails les qualités qu'ils veulent développer chez leurs élèves. « Le but de toute éducation est d'habituer l'élève à l'activité spontanée, à l'emploi conscient et juste de ses forces dans un but moral. » *(Seesen, 1880.)* — « La pédagogie moderne se propose de donner à l'homme une éducation harmonique et conforme à sa nature, d'augmenter la puissance de sa pensée, de développer son jugement, de former son caractère, de fortifier sa volonté; elle veut éveiller dans l'enfant le sens de l'idéal, lui conserver son individualité, lui donner une véritable piété sans haine confessionnelle et sans hypocrisie; elle cherche à développer le patriotisme sans exciter le fanatisme politique.... » *(2e congrès des instituteurs allemands, Brunswick, 1879).* — Le trait caractérisque de ces dernières résolutions, c'est que, d'après elles, l'enfant ne sera pas traité comme un être purement passif; le rôle prépondérant ne sera pas attribué à l'autorité du maître; on fera de l'enfant un homme qui pense et qui agisse par lui-même, un homme d'initiative en un mot. C'est d'ailleurs à cette condition seulement qu'il sera un homme utile, et non un instrument aveugle entre les mains de ceux qui voudraient le diriger.

Ces sentiments sont ceux de la majorité des instituteurs allemands; mais le parti anti-libéral, bien puissant encore en Allemagne, considère l'éducation à un tout autre point de vue. Dans plusieurs conférences, nous rencontrons un piétisme et une étroitesse de vues qui ne laisseraient pas de nous surprendre, si nous ne savions que, dans la plupart des États de l'Allemagne, le clergé a encore la haute main sur les écoles.

« L'éducation, dit un directeur d'école normale à *Graudenz (1881)*, doit préserver l'enfant des erreurs du *naturalisme*, du *rationalisme*,

de l'*humanisme* et de l'*eudémonisme*.... On doit élever l'enfant en vue de sa destinée éternelle et aussi en vue de sa destinée temporelle, mais en considérant celle-ci simplement comme un moyen d'arriver à l'éternelle félicité. On doit élever l'enfant dans une communion intime de vie avec Jésus-Christ, de telle sorte que la vie divine de celui-ci passe en lui. On doit faire que l'enfant participe aux grâces que l'Église lui offre, veiller à qu'il voie en elle le *bon pasteur* qui tient la place du Christ et à ce qu'il s'abandonne avec respect et obéissance à sa direction. »

Ces doctrines peuvent satisfaire aux exigences du parti de la réaction; mais nous avons bien le droit de nous demander si les élèves formés selon ces principes seront préparés pour la vie dans la société? Par une éducation semblable les partisans du clergé atteindront leur but, qui est de conserver et de fortifier la domination de l'Église; mais la société laïque a des exigences qu'il n'est pas permis à un éducateur de méconnaître.

II

Au nombre des moyens éducatifs recommandés par la pédagogie allemande, il en est un qui nous frappe d'abord, parce qu'il répugne à notre esprit et à l'idée que nous nous faisons d'une véritable éducation : c'est l'emploi des châtiments corporels, que les instituteurs allemands considèrent comme indispensables. Loin d'en demander la suppression, ils réclament le droit de les appliquer plus librement.

« De toutes parts, disent-ils, on voit apparaître des vices, tels que le mépris de la vie et de la propriété d'autrui, la brutalité et l'amour de la jouissance, le manque d'inclination pour une activité énergique... L'école a dans ces vices sa part de responsabilité; elle doit chercher à les combattre... Si la douceur ne suffit pas, on ne doit pas reculer devant l'emploi des châtiments corporels; mais ces châtiments ne peuvent être efficaces que si le droit qu'a l'instituteur de les infliger n'est pas trop restreint. » *(Soest, 1882.)* — « Contre le désordre, la malpropreté, la paresse, l'opiniâtreté, le mensonge, on emploiera les châtiments corporels. » *(Putlitz, 1879.)* — « Quoiqu'on ne puisse pas former par le bâton des hommes moralement bons, on peut cependant par là les habituer au bien. L'instituteur a la pleine responsabilité de l'emploi des châtiments corporels. » *(Brême, 1882.)*

Les instituteurs allemands sont tellement convaincus de l'efficacité des punitions corporelles, qu'ils ne reculent même pas devant la crainte de s'exposer à la rigueur des lois; ils peuvent, en effet, être condamnés à un emprisonnement de trois ans et à un amende de mille marks, lorsqu'ils ont outrepassé leur droit. Ils demandent simplement qu'un instituteur soit adjoint aux tribunaux administratifs

ou judiciaires, toutes les fois qu'il s'agira de juger des faits relatifs à l'emploi abusif des châtiments corporels. *(Brême, 1882.)*

Il est à remarquer que pour les Allemands les châtiments corporels ne constituent pas un simple moyen disciplinaire, dans le sens étroit que l'on donne parfois à ce terme, mais bien un procédé d'éducation, puisqu'ils ont la prétention de les faire servir à l'amélioration des élèves. En France, on ne discute même plus cette question. Aussi nous contenterons-nous de faire quelques remarques. Les instituteurs allemands se plaignent de « la brutalité et de l'immoralité toujours croissantes de la jeunesse ». Est-ce bien le bâton qui adoucira les habitudes de leurs élèves, qui réformera leurs mœurs ? L'éducation par le bâton ne se terminera pas d'ailleurs à la sortie de l'école; les jeunes gens y seront également soumis pendant la durée de leur service militaire; traités avec brutalité, ils traiteront de même plus tard leurs enfants. Si nous nous plaçons au point de vue du maître, nous verrons facilement que l'interdiction absolue de frapper les enfants, plus conforme à sa dignité, l'est davantage aussi à son intérêt. Si le maître est autorisé à employer les peines corporelles, il n'y a aucune prescription réglementaire qui puisse l'empêcher, dans un moment de colère ou par maladresse, de commettre des excès; il est donc sans cesse exposé à des poursuites de nature à briser sa carrière.

Les instituteurs nous semblent avoir été mieux inspirés dans leurs discussions relatives aux questions sociales. Les partis rétrogrades accusent l'école primaire allemande de conduire au socialisme : ils réprouvent surtout l'*école primaire commune (die allgemeine Volksschule)*, c'est-à-dire l'école qui recevrait indistinctement tous les enfants au-dessous de dix ou douze ans, quelle que fût la condition sociale de leurs parents. « On ne peut admettre, dit un journal pédagogique cité par le Dr Dittes au congrès de 1883, que le futur magistrat s'assoie sur les bancs de l'école près de celui qui plus tard sera un simple journalier. » Cette opinion s'est fait jour depuis longtemps déjà. Voyons comment les instituteurs y répondent.

« Les sentiments de haine qui existent entre les diverses classes de la société ont leur source dans nos institutions scolaires. A partir de leur sixième année, les enfants se divisent non d'après leur capacité et leurs besoins, mais d'après la fortune de leurs parents : et les enfants des prolétaires, excités en cela par leurs familles, regardent d'un œil d'envie les élèves des écoles supérieures (1). Si l'école primaire commune était une réalité; si l'enfant dont le père occupe une position élevée et celui dont les parents sont au dernier degré de l'échelle sociale, si le riche et le pauvre prenaient place

(1) Il faut entendre par là non seulement les écoles supérieures proprement dites, mais les écoles préparatoires aux écoles supérieures, fréquentées par les enfants des familles aisées.

à l'école sur un même banc jusqu'à l'âge de douze ans; si les enfants s'habituaient à cette idée que ce n'est pas l'habit, mais le savoir et le caractère qui font l'homme; si les enfants riches avaient appris à avoir des égards pour les pauvres et ceux-ci à apprécier les riches, on ne verrait pas éclater la haine des pauvres contre les riches, après que les jeunes gens se seraient séparés selon leurs diverses carrières. » *(Duisburg, 1879.)*

C'est qu'en effet les institutions scolaires allemandes n'ont pas le caractère démocratique des nôtres. Nos écoles primaires supérieures, nos collèges, nos lycées sont accessibles à tous, puisque des bourses peuvent être accordées aux enfants sans fortune; dans nos écoles, tous les élèves vivent sur le pied de la plus parfaite égalité, et cela, sans qu'il soit nécessaire d'exercer sur eux aucune contrainte. Dans les écoles françaises, de quelque ordre qu'elles soient, il n'y a ni riches ni pauvres, mais simplement des condisciples. Les Allemands ont encore beaucoup à faire pour en arriver au même point.

Dans la même conférence de Duisburg, les instituteurs, poursuivant l'examen des questions sociales, continuent ainsi:

« Parmi les matières enseignées aux filles, le travail manuel mérite une attention toute particulière. Si l'enseignement du travail manuel ne commence pas dans les classes inférieures et s'il n'est pas continué assidûment pendant toute la durée des études, les élèves n'acquièrent pas toute l'habileté nécessaire pour surmonter les principales difficultés; elles n'arrivent pas à aimer le travail, de manière à le continuer librement après avoir quitté l'école. Le goût pour le travail manuel exerce une influence considérable sur le sentiment de l'ordre, de la propreté et de l'économie. Les enfants malpropres et couverts de haillons viennent de familles dans lesquelles la mère ne connaît pas le travail manuel, de familles dont la demeure est si peu agréable, si répugnante même, que le père, ne pouvant s'y plaire, prend l'habitude de l'auberge. Il est facile de comprendre d'ailleurs que le gain est insuffisant dans la famille, en supposant même que le mari ne soit ni buveur ni joueur, si les habits ne sont pas réparés à temps; car, dans ce cas, de nouvelles acquisitions sont fréquemment nécessaires. »

Nous reviendrons sur le travail manuel à propos de l'enseignement; ici nous le considérons exclusivement au point de vue de son influence dans la famille. On est malheureusement trop porté, principalement dans les écoles de filles, à ne considérer le travail manuel que comme un but et à oublier la haute portée morale de cet enseignement. Aux réflexions des instituteurs, nous pourrions ajouter que l'enseignement du travail manuel est également indispensable pour les jeunes filles qui se trouvent dans une situation aisée; il sera pour elles, plus tard, une utile distraction; en leur créant une occupation agréable, il leur fera aimer davantage la vie de famille et les préservera de bien des dangers.

Mais dans son œuvre éducative, l'école ne doit pas compter que sur elle-même et sur l'action qu'elle exerce directement sur l'enfant ; elle peut aussi avoir sur lui une influence considérable par l'intermédiaire de la famille. « Il n'est point de mauvais système d'éducation, dit M. Gréard, qui ne s'améliore par l'intervention de la famille, point de bon qui n'ait à y gagner. » Cette influence est plus grande encore dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, puisque là elle s'exerce tous les jours, sans autre interruption que les quelques heures de classe de la journée. L'instituteur obtiendra rarement des résultats sérieux et durables s'il n'est pas secondé par les parents ; son action sera toujours inefficace si son autorité, le respect qui lui est dû, sont battus en brèche dans la maison paternelle. Les instituteurs, dans leurs conférences, n'ont pas négligé cette partie si importante de l'éducation ; ils ont cherché les moyens de s'assurer le concours des familles.

« La famille, disent-ils, ne prend pas encore suffisamment intérêt à la prospérité de l'école primaire ; le devoir de l'instituteur est donc d'exciter cet intérêt. Les moyens qui sont à sa disposition consistent à envoyer des notes écrites sur le travail et la conduite des élèves ; ... à attirer les parents aux examens scolaires ; ... à faire des conférences sur l'éducation dans les assemblées publiques ; ... à déposer des journaux pédagogiques dans les lieux publics. » *(Königszelt, 1879).* — « L'instituteur excitera l'intérêt des parents pour l'école par les examens scolaires publics ; par la célébration des jours patriotiques mémorables ; en exposant publiquement les travaux de ses élèves et en se mettant lui-même en relation avec les parents. » *(Province de Westphalie, 1880.)*

On sait qu'en Allemagne, tous les élèves des écoles sont soumis, une ou deux fois par an, à des examens publics sur les matières étudiées dans l'année ; ces examens ont lieu sous la présidence de l'inspecteur local (ordinairement le pasteur) et en présence des parents (1). Ces espèces d'exhibitions auraient l'avantage, d'après les instituteurs allemands, non seulement de permettre aux familles d'apprécier le zèle et le savoir du maître ainsi que les progrès des élèves, mais aussi et surtout d'exciter l'intérêt des parents pour l'école. Nous ne croyons pas cependant que, sous ce rapport, nous ayons rien à emprunter à nos voisins. Il est trop facile de comprendre combien ces examens publics peuvent être illusoires. Ou l'instituteur formera une élite dans chaque classe en vue de l'examen, et alors il aura manqué à son devoir, qui est de s'occuper également de tous les enfants ; ou bien, s'il interroge publiquement tous les élèves, il humiliera ceux qui sont moins bien doués et il froissera leurs parents.

---

(1) Faute de salles de classe d'une dimension suffisante, ces examens ont souvent lieu dans les églises.

Quant aux relations directes du maître avec les familles, elles ne sauraient être trop développées ; les instituteurs réunis à *Charlottenburg (1881)* ont émis à ce sujet quelques idées qui méritent d'être signalées. Le rapporteur a fait remarquer que l'instituteur ose à peine aller chez les parents, pour se plaindre des fautes de leurs enfants; que, d'autre part, les parents ne vont trouver le maître que quand ils croient avoir à lui reprocher quelque injustice. Pour rendre les relations plus faciles et plus efficaces, il propose de fonder des *sociétés d'éducation* servant de lien entre *l'école* et *la famille*. On se réunirait une fois par mois ; l'instituteur ferait une conférence sur une question de pédagogie générale, et les parents auraient ainsi occasion de s'entretenir avec lui de leurs enfants. D'après le conférencier, ces sociétés existent déjà en Suède et en Norvège, où elles produisent d'excellents résultats ; elles ont été également introduites avec succès à *Joachimsthal*. Cette institution mérite d'être étudiée ; mais il est bien entendu que la formation de semblables sociétés devrait être absolument facultative et abandonnée à l'initiative des instituteurs.

III

Mais si l'école ne pouvait exercer d'action sur l'enfant que par les moyens généraux qui viennent d'être exposés, son œuvre serait bien imparfaite ; l'effet produit serait tout superficiel. C'est par l'enseignement surtout que le maître a prise sur l'enfant ; c'est par lui qu'il pénètre son intelligence et son cœur; à la condition cependant que l'enseignement soit ce qu'il doit être, c'est-à-dire qu'il ait un caractère éducatif.

« Le principal moyen d'éducation qui soit à la disposition de l'école, c'est l'enseignement. L'instituteur doit faire en sorte que son enseignement soit conforme à la nature et aux facultés intellectuelles de l'enfant ; il doit tendre sans cesse à ce que les élèves s'assimilent les connaissances qui les élèvent véritablement et qui leur seront d'une utilité pratique dans la vie. » *(Osterode, 1881)*. — « Nous devons donner un enseignement fondé sur l'*intuition* (1) et habituer nos élèves à la spontanéité dans leurs pensées et leurs paroles et à l'emploi pratique de ce qu'ils ont appris. » *(Marburg, 1882.)* — Les instituteurs réunis à *Hamm (1882)*, examinant la théorie de la *concentration de l'enseignement* de Herbart, admettent cette théorie d'une manière générale ; mais il rejettent le principe en vertu duquel l'enseignement aurait pour point de départ et pour fondement, dans les classes inférieures, des contes et l'histoire de Robinson ; ils rejettent ce principe, parce qu'il tendrait à rabaisser

(1) Le mot *intuition* a dans cette étude la signification d'*intuition par les sens*; c'est ainsi que les Allemands emploient généralement le mot *Anschauung*.

l'enseignement et qu'il ne conduirait qu'à de purs artifices. « Dans les classes inférieures, disent-ils ensuite, il est nécessaire d'employer un enseignement intuitif spécial, ayant pour objet de former méthodiquement le cercle des pensées de l'enfant, en le conduisant de la connaissance intuitive jusqu'à la conception intellectuelle. Les matières qui ont entre elles des rapports étroits seront reliées les unes aux autres dans l'enseignement; par exemple, dans les classes inférieures, les exercices d'intuition, de langage, de lecture et d'écriture..... » — « Les idées que l'enfant a acquises avant son entrée à l'école sont très imparfaites; le maître doit les examiner, les rectifier, les compléter, les approfondir et les ordonner. Il atteindra ce but par l'enseignement intuitif. » *(Erfurt, 1882.)*

Le 24e congrès des instituteurs allemands *(Carlsruhe, 1881)*, ainsi que les instituteurs réunis à *Stallupönen (1882)*, demandent également que le point de départ de l'enseignement soit l'*intuition* et que le maître tire tout le parti possible des rapports réciproques des diverses matières du programme.

L'importance que les Allemands attachent à l'enseignement intuitif ressort des résolutions adoptées dans un grand nombre de conférences. Nous nous contenterons de citer encore quelques idées émises à *Barby (1882)*, où le rapporteur se proposait de rechercher les moyens propres à affermir les connaissances acquises dans dans l'étude des matières *réales* (1):

« Outre la culture des facultés intellectuelles, l'enseignement *réal* a surtout pour but de donner aux élèves des connaissances sûres, étendues, positives. Le meilleur moyen d'obtenir des résultats durables, c'est d'employer un enseignement intuitif intéressant, qui excite les élèves à penser et à parler..... Des livres d'études courts et concis sont préférables à ce qu'on appelle les livres de *lectures réales* (2) ; car l'exposition détaillée du livre peut avoir pour résultat de diminuer l'enseignement actif et spontané du maître ; elle met l'enseignement réal en danger de dégénérer en un simple exercice de lecture..... »

L'intuition seule peut donc donner à l'enseignement le caractère à la fois éducatif et pratique qui lui convient. C'est l'enseignement intuitif qui développera les facultés de l'enfant, qui exercera son initiative, sa spontanéité ; c'est par l'intuition qu'il a acquis ses premières connaissances, c'est elle encore qui lui en donnera de nouvelles, en même temps qu'elle rectifiera les idées fausses qu'il se

(1) Les matières appelées *réales* par les Allemands sont l'histoire, la géographie, l'arithmétique, les sciences physiques et naturelles.

(2) En Allemagne, les élèves n'ont eu pendant longtemps qu'un ou deux livres, contenant, sous forme de lectures, toutes les matières de l'enseignement. Ceci tend à disparaître.

serait formées ; enfin le maître aura recours à l'enseignement intuitif pour apprendre à l'enfant à exprimer sa pensée.

Le principe de la concentration de l'enseignement n'est pas moins fécond, en ce qui concerne les classes inférieures ; nous le retrouverons exposé avec plus de détails à propos de l'enseignement de la langue maternelle.

IV

Après avoir exposé les principes généraux qui doivent guider l'instituteur dans son enseignement, nous allons examiner les règles particulières applicables à chacune des matières du programme.

A. *Religion*. — L'enseignement religieux ne faisant plus partie du programme des écoles primaires françaises, nous nous contenterons d'extraire des conférences quelques idées relatives à la situation de l'Eglise et de l'école en Allemagne.

Les sentiments d'indépendance vis-à-vis du clergé, que les instituteurs avaient manifestés au congrès de 1874, ont considérablement diminué, ou, du moins, ils se font rarement jour dans les assemblées. Les orateurs du parti libéral font bien entendre quelques revendications isolées ; ainsi, au congrès libre de Putlitz (1879), le rapporteur se plaint des difficultés qui surviennent entre l'inspecteur local, en tant que pasteur, et l'instituteur, son sacristain ; plus tard, au congrès de 1883, le Dr Dittes demande énergiquement que les inspecteurs ne soient plus choisis parmi les membres du clergé, comme cela se pratique encore dans la plupart des Etats de l'Allemagne. Néanmoins, on sent que les instituteurs se tiennent sur la réserve. Comme s'ils craignaient d'être suspectés d'irréligion, les rapporteurs font revenir à chaque instant dans leurs discours les mots de piété et de religion, à tel point que certaines conférences paraissent faites plutôt au profit de l'Eglise qu'à celui de l'école. A la conférence de Graudenz (1881), par exemple, la soumission à l'Eglise et à ses représentants est considérée comme le devoir de l'instituteur. Dans la conférence officielle de Putlitz (1879), l'instituteur Hinke se plaint de ce que l'on perd l'habitude de la prière ; il demande que l'enfant soit, en quelque sorte, dans sa famille, un prédicateur, un apôtre. Dans la conférence officielle d'Anhalt (1880), on s'occupe de rechercher les moyens d'obtenir l'assiduité à l'église sans exercer de contrainte apparente.

La question de l'école *confessionnelle* et de l'école *mixte quant aux cultes (Simultanschule)* n'a été traitée que dans deux assemblées : la conférence de *Spandau (1879)* et le congrès de *Hambourg (1880)*. Interprètes des sentiments du parti libéral, les instituteurs, dans ces deux réunions, affirment la nécessité de l'école mixte quant aux cultes et sa supériorité sur l'école confessionnelle. « La séparation des élèves selon leur culte, disent-ils, ne peut être justifiée au point de vue de l'histoire, ni de la pédagogie, ni de l'Église, ni de l'État. L'écol

mixte peut seule enseigner la tolérance religieuse aux élèves. » Mais ces dernières résolutions trouvent peu d'écho ; le parti de la réaction semble l'emporter, car l'école confessionnelle est plus que jamais à l'ordre du jour dans les régions officielles.

Il est à remarquer que, dans aucune conférence, les instituteurs n'ont demandé la suppression de l'enseignement religieux confessionnel dans l'école ; et cependant c'est la seule solution pratique de la difficulté ; c'est une solution qui s'impose en Allemagne bien plus encore qu'en France, en raison de la diversité des confessions et de l'impossibilité absolue, surtout dans les petites communes, d'avoir des écoles strictement confessionnelles.

Il est bon de faire observer aussi que, dans les programmes, il n'est pas fait mention, d'une manière spéciale, de l'enseignement de la morale et de l'instruction civique. La morale est rattachée à la religion ; elle s'enseigne surtout au moyen de récits tirés de la Bible; elle a donc un caractère confessionnel. Quant à l'instruction civique, si indispensable dans un pays comme le nôtre, il est facile de comprendre qu'elle soit moins appréciée des divers gouvernements de l'Allemagne. Les souverains sentent peu l'utilité de faire connaître aux peuples leurs droits en même temps que leurs devoirs.

B. *Allemand.* — Les différentes parties que comprend l'enseignement de la langue maternelle, lecture, écriture, exercices de langage, orthographe, composition, ne sont jamais séparés complètement dans la pratique ; mais elles sont plus intimement liées encore dans l'enseignement des classes inférieures, surtout si on applique le principe de la *concentration de l'enseignement* déjà mentionné. Nous étudierons donc simultanément les diverses questions relatives à l'enseignement élémentaire de la langue maternelle.

Deux méthodes de lecture se partagent l'attention des instituteurs allemands : la méthode d'*écriture-lecture (Schreibleseme'hode)* qui est la plus répandue, et la méthode des *mots normaux (Nor ualwörter-methode)* ou méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture avec des exercices d'intuition (Voir le *Dictionnaire de pédagogie* à l'article *Écriture-lecture)*. Cette dernière méthode a ses partisans et ses adversaires.

La conférence de *Stettin (1880)* n'accepte que la méthode d'écriture-lecture. « La meilleure méthode, c'est la méthode simple d'écriture-lecture, car elle est conforme à la nature. D'après cette méthode, l'enfant étudie d'abord les petites lettres en caractères manuscrits, puis les mêmes lettres en caractères imprimés, enfin les majuscules simultanément en caractères manuscrits et imprimés (1). Le syllabaire doit, autant que possible, ne pas contenir de syllabes dépourvues de signification. Il faut que tous les mots qu'il renferme puissent

(1) Dans quelques méthodes d'écriture-lecture, on présente à l'enfant simultanément les lettres en caractères manuscrits et en caractères imprimés.

être rendus compréhensibles aux enfants. Aussitôt que possible, on emploiera des phrases qui répondent au cercle des connaissances de l'élève. »

Dans la conférence de *Paradies (1882)*, on accepte la méthode des mots normaux, sans entrer dans le détail de l'application et des avantages. Les résolutions de la conférence de *Posen (1879)* sont plus explicites :

« La méthode des mots normaux a son origine dans l'enseignement intuitif ; grâce à elle, l'intuition cesse d'être isolée de l'ensemble de l'enseignement et sert à préparer et à seconder l'écriture et la lecture. Cette méthode met en pratique le principe de Jacotot, « *Tout est dans tout* », en se servant des rapports mutuels qui existent entre l'intuition, le langage, l'écriture, le dessin, la lecture, les exercices de mémoire et de chant; mais, par sa marche analytique, elle ramène ce principe à sa juste mesure, puisque l'enfant apprend à lire par l'image du mot et par la décomposition du mot en ses éléments; par sa marche synthétique, en composant des mots au moyen d'éléments déjà connus, elle est une *Lautiermethode* (méthode phonétique), dans le meilleur sens du terme. Enfin c'est une méthode d'écriture-lecture, puisque l'enfant ne lit rien qu'il n'ait écrit auparavant. Par ses rapports avec l'enseignement intuitif et par la variété de ses exercices, la méthode des mots normaux est conforme au développement psychologique de l'enfant ; elle tient en éveil son intérêt et son attention, favorise l'éducation de ses sens, élargit le cercle de ses perceptions, de ses pensées, de son langage, lui donne à la fois l'éducation *formelle* et *matérielle ;* par ses parties accessoires, récits enfantins et poésies, elle n'exerce pas une influence moins grande sur son éducation morale. »

Les instituteurs réunis à Bayreuth (1881) recommandent également l'emploi de la méthode des mots normaux.

Cette méthode des mots normaux, qui semble appelée à beaucoup d'avenir, commence à s'introduire dans nos écoles. La méthode Schüler et le petit ouvrage de M. Cuissart ne sont pas seulement des méthodes d'écriture-lecture, mais des méthodes de mots normaux ou des méthodes analytiques-synthétiques. Malheureusement, les principes sur lesquels reposent ces méthodes ne sont pas suffisamment connus; et il arrive souvent que dans la pratique (nous l'avons constaté maintes fois,) elles sont transformées en simples méthodes de lecture avec ou sans épellation; leur but est alors complètement manqué.

L'enseignement de la lecture, compris comme nous venons de l'exposer, sera le point de départ de l'enseignement de la langue maternelle. Les premiers exercices de la langue seront reliés à la lecture et à l'intuition, soit que ces deux enseignements se trouvent combinés, soit que l'intuition forme un enseignement indépendant, comme le veulent les partisans de la méthode simple d'écriture-lecture.

Les discussions relatives à l'enseignement de l'orthographe ne présentent rien d'intéressant pour nous; les instituteurs se sont surtout occupés de la question de la réforme de l'orthographe allemande. Quant aux exercices de composition, préparés déjà dans les classes inférieures par l'enseignement intuitif, ils doivent avoir, dans les classes supérieures, un but essentiellement pratique. A *Stallupönen (1881)*, les instituteurs recommandent tout spécialement les lettres comme exercices de composition. « Ces lettres se rapporteront aux événements ordinaires de la vie; elles seront de celles que les paysans, les ouvriers peuvent être forcés d'écrire. On tiendra compte des circonstances locales et de la différence des sexes. On fera connaître aux élèves les règlements les plus simples de l'administration des postes. »

C. *Calcul.* — Les instituteurs constatent que l'intuition seule peut donner aux enfants l'idée des nombres. Au début de l'enseignement du calcul, on emploiera donc les procédés intuitifs. Mais l'intuition ne sera pas trop longtemps prolongée, car elle empêcherait tout progrès ultérieur.

« Le calcul, disent les instituteurs réunis à *Magdebourg (1880)*, doit reposer d'abord sur l'intuition; puis on le rendra peu à peu indépendant des moyens intuitifs et on procédera par abstraction. Les procédés intuitifs servent à donner aux enfants l'idée des nombres, ils les aident à exécuter les premières opérations, ils leur font connaître les mesures, les monnaies, les poids employés journellement. Comme moyens d'intuition, les objets eux-mêmes seront préférés à leur représentation. Il est bon de mettre entre les mains des élèves les objets ou appareils qui servent à l'enseignement intuitif, afin qu'ils opèrent eux-mêmes... La connaissance des nombres de 1 à 100 et les opérations sur ces nombres seront seules enseignées par intuition » — « Il faut apporter le plus grand soin à l'étude des nombres de 1 à 100, car c'est de la manière inconsciente et presque mécanique dont on exécute les opérations élémentaires sur les 100 premiers nombres, que dépendent la facilité et la sûreté du calcul... » *(Leipzig, 1880.)*

A *Ottok* et à *Graudenz (1882)*, les instituteurs demandent que l'on s'attache davantage au calcul pratique et qu'on laisse de côté, dans les écoles primaires, les règles qui ont peu d'utilité dans la vie ordinaire, comme les caractères de divisibilité, la recherche du plus grand commun diviseur, etc. A *Barby (1881)*, le rapporteur insiste sur l'importance du calcul mental à tous les degrés de l'enseignement.

L'enseignement de la géométrie appliquée est également recommandé, en raison de l'utilité de cette science dans toutes les conditions sociales; mais le maître ne fera pas de géométrie savante; il emploiera la méthode de Pestalozzi.

D. *Histoire.* — Outre les connaissances positives qu'il donne aux élèves, l'enseignement de l'histoire a une puissance éducative considérable. Il faut certainement beaucoup rabattre de l'enthousiasme avec lequel les Allemands ont acclamé « le maître d'école vainqueur de Sadowa et de Wœrth ». Les hommes sensés reconnaissent aujourd'hui que l'excès des louanges avait un but intéressé. Néanmoins on ne peut méconnaître que l'instituteur allemand ait contribué, par ses leçons de patriotisme, et, il faut bien le dire, par ses excitations à la haine contre l'étranger, à préparer l'unité allemande.

Nos mœurs scolaires admettent difficilement dans un cours ces appels incessants à la haine contre *l'ennemi héréditaire;* mais peut-être serait-il possible de faire vibrer plus souvent chez nos élèves la fibre patriotique. Écoutons ce qui disent les Allemands à ce sujet :

« L'école doit donner aux élèves une éducation patriotique, afin de rendre la patrie puissante contre ses ennemis du dedans et du dehors, par l'entretien d'un sentiment véritablement national..... L'instituteur rempli d'un patriotisme ardent est seul en état d'éveiller et de cultiver chez ses élèves le *sentiment allemand (das Deutschthum).* L'enseignement de l'histoire est surtout propre à donner l'éducation patriotique. Il faut que l'enfant apprenne par l'histoire comment son pays a accompli les plus grands desseins, sous la direction de la divine Providence et par les vertus de ses ancêtres. Celui-là seul qui connaît l'histoire de son pays peut l'aimer et s'enflammer d'enthousiasme pour lui... — Le chant de morceaux patriotiques éveille également l'amour de la patrie; la chanson allemande a toujours contribué à fortifier l'esprit national... » *(Zerbst, 1881.)* — « L'école primaire doit s'occuper de l'éducation nationale des élèves. Elle atteindra son but par l'enseignement de l'histoire, par les fêtes scolaires et la personnalité du maître... On profitera de la fête de Sa Majesté pour rappeler que c'est sous l'empereur que s'est établie l'unité de l'Allemagne... On fêtera le *jour de Sedan,* comme étant le jour de la naissance de l'empire allemand; on le fêtera en souvenir de ceux qui sont tombés pour l'unité allemande et pour rappeler que l'empire a devant lui, dans la papauté, *un second ennemi héréditaire (ein zweiter Erbfeind).* » *(Hasemann, inspecteur de district, Angerburg, 1882.)*

On le voit, les Allemands ne nous ménagent pas. Il faut que tous les instituteurs français sachent bien que leurs collègues d'outre-Rhin ne perdent pas une occasion d'exciter leurs élèves contre la France. Les allusions faites dans les conférences ne sont rien auprès de ce qui se dit dans les écoles, ou même de ce qui s'imprime dans certains journaux pédagogiques, sur la frivolité, la rapacité, le manque de bonne foi des Français.

E. *Géographie.* — Les Allemands, il est facile de le prévoir, recommandent de commencer l'enseignement de la géographie en

s'appuyant sur l'intuition, en prenant pour point de départ ce que l'enfant peut observer lui-même, le lieu natal et ses environs. « Dans ce but, disent les instituteurs à *Wilhelmshöhe (1881)*, des excursions fréquentes sont indispensables. Ces excursions doivent toujours avoir un but précis, déterminé par l'enseignement. Les gravures et cartes ne seront employées que lorsque les élèves auront acquis l'intuition de la réalité. » — Cette marche est évidemment la seule qui puisse donner des résultats sérieux. Une simple promenade au bord d'un ruisseau, d'un étang, d'une mare même, en apprendra plus aux enfants sur la géographie physique que toutes les définitions d'îles, de caps, etc,, enseignées laborieusement dans les classes.

F. *Sciences physiques et naturelles.* — Nous voyons apparaître, dans l'enseignement de ces sciences, comme dans celui des autres matières, le souci de l'intérêt pratique.

« Le choix des matières de l'enseignement est subordonné au principe : *non scholæ, sed vitæ discimus.* Dans le cours d'histoire naturelle, on fera connaître aux enfants la structure du corps humain, les animaux et les produits de leur patrie, ceux des pays étrangers dont on tire parti journellement, ou ceux enfin qui ont une importance locale..... En physique, on étudiera les appareils employés dans la vie pratique ; en chimie, on s'occupera des principales matières que l'homme peut utiliser et de celles qu'il doit éviter comme dangereuses..... La méthode à employer sera toujours l'intuition..... Les moyens intuitifs sont les productions de la nature, les gravures, les appareils ; on fera des excursions, on visitera les usines, les fabriques..... On évitera les recherches délicates, et les appareils compliqués..... Les productions de la nature seront recueillies par le maître aidé de ses élèves et formeront ainsi des collections peu coûteuses.... Avec un peu de bonne volonté, l'instituteur pourra fabriquer lui-même ses petits appareils de physique.....» *(Magdebourg, 1879.)* — « La connaissance de la nature affranchit l'homme des croyances superstitieuses..... L'enseignement de l'histoire naturelle développe chez l'enfant les facultés d'intuition et d'observation ; il éveille et aiguise ses sens, et, par un usage répété, il leur apprend à découvrir promptement et sûrement les propriétés des corps.... » *(Saalfeld, 1880.)*

G. *Dessin.* — La question de l'enseignement du dessin ne semble pas suffisamment mûre en Allemagne. Il n'y a absolument aucune unité dans les vues émises à ce sujet dans les diverses conférences. Les uns *(Stargard, 1879)* demandent que l'enfant n'apprenne le dessin qu'à partir de l'âge de neuf ans ; d'autres *(Osnabrück, 1879,* et *Carlsruhe, 1881)* sont d'avis que l'on commence cet enseignement dès l'arrivée de l'enfant à l'école. La plupart des instituteurs

n'admettent à l'école primaire que l'enseignement collectif ; pour quelques-uns, l'enseignement individuel est possible et peut seul conduire à de bons résultats. Dans certaines conférences, on adopte les réseaux de lignes ou de points pour les classes élémentaires ; ailleurs (il y a même des règlements officiels à ce sujet), on les proscrit d'une manière absolue.

Quant à nous, les instituteurs nous paraissent être dans le vrai en demandant que l'enfant dessine dès son arrivée à l'école; car, ainsi qu'ils l'ont fait remarquer, de très bonne heure l'enfant aime le dessin, qui satisfait à son besoin d'activité et d'imitation; en outre, l'écriture, qui est une sorte de dessin, commençant dès l'entrée de l'enfant à l'école, ces deux branches se prêteront un mutuel appui.

H. *Chant.* — On sait avec quelle ardeur la musique est cultivée en Allemagne. Le chant n'est pas seulement apprécié en raison des jouissances qu'il peut procurer, mais aussi parce qu'il est l'un des facteurs de l'éducation intellectuelle, morale et nationale. Cette valeur éducative du chant a surtout été indiquée à *Friedrichsroda (1882)* : « Le chant donne de l'élévation au caractère; il transforme la douleur en une douce mélancolie; il éclaire et ennoblit l'expression de la joie délirante; il concourt à former le sentiment du beau et par le beau il conduit au bien; il a donc une influence sur la direction de la volonté; au point de vue de l'éducation intellectuelle, il donne de la vivacité à la pensée... » L'un des orateurs affirme que le chant a toujours contribué à entretenir et à fortifier les sentiments d'union et de sympathie entre les Allemands des différentes parties de l'empire.

Le 23e congrès des instituteurs allemands *(Brunswick, 1879)* émet le vœu qu'à l'école primaire on cultive surtout les chants populaires allemands *(das deutsche Volkslied)*. « On ne chantera, est-il dit en outre, aucun morceau qui ait une valeur poétique et musicale indiscutable... L'éducation du peuple allemand par la musique et pour la musique a une importance nationale. »

I. *Gymnastique.* — D'après les instituteurs allemands, l'enseignement de la gymnastique doit être obligatoire pour les élèves des deux sexes; et le fait d'avoir manqué à la leçon de gymnastique sera assimilé à une absence de la classe. *(Stargard, 1879.)*

Les discussions relatives à la marche à suivre dans cet enseignement ne présentent rien de saillant.

J. *Travail manuel.* — Le nom même que porte cet enseignement en Allemagne en définit bien le caractère. Le *Handfertigkeitsunterricht*, ce n'est pas, en effet, l'apprentissage d'un métier quelconque, c'est l'enseignement *qui donne de la dextérité à la main*. Aussi cette

expression s'applique-t-elle spécialement au travail manuel des écoles de garçons. C'est le seul dont nous nous occuperons ici, ayant parlé précédemment du travail manuel dans les écoles de filles.

Bien que recommandé depuis longtemps par les pédagogues les plus éminents, l'enseignement du travail manuel n'existe encore officiellement ni dans les écoles normales, ni dans les écoles primaires de l'Allemagne. Les quelques essais qui ont été tentés sont dus à l'initiative privée. Les instituteurs reconnaissent cependant, en général, l'utilité de cet enseignement.

« L'enseignement du travail manuel, disent-ils, est propre à compléter harmoniquement l'éducation des garçons... Il donne essor au besoin inné qu'a l'enfant de construire, de créer... S'appuyant sans cesse sur l'intuition, il excite l'intérêt et augmente ainsi le désir d'apprendre... Dans les écoles populaires et dans les écoles supérieures, il vient en aide à l'enseignement des mathématiques, de la géographie, de la physique, par la préparation des moyens d'intuition... Il rend les enfants plus habiles en exerçant l'œil et la main et en perfectionnant le coup d'œil pratique... Il contribue à l'éducation du caractère ; il entretient la santé et fortifie le corps... Dans les internats, le travail manuel est indispensable... C'est aux instituteurs seuls qu'il appartient de donner cet enseiguement. » *(Elberfeld, 1882.)*

Le travail manuel n'est donc pas, comme quelques-uns l'ont dit, une surcharge inutile des programmes ; c'est un enseignement d'une utilité incontestable pour tous les hommes, quelle que soit leur condition sociale. La France a le mérite, non seulement d'avoir inscrit le travail manuel dans le programme de ses écoles primaires, mais d'avoir pris immédiatement les mesures propres à assurer l'exécution de la loi.

V

Il ne faudrait pas chercher dans cette étude un ensemble complet de doctrines pédagogiques, caractère qu'elle ne peut avoir, en raison de l'origine des documents employés. Elle ne contient d'ailleurs qu'une faible partie des sujets traités dans les conférences allemandes ; certaines questions spéciales, hygiène scolaire, caisses d'épargne, cours d'adultes, etc., ont dû être négligées. Tout incomplet qu'est ce travail, nous croyons cependant pouvoir en tirer quelques conclusions.

L'élan donné précédemment en Allemagne à l'étude des questions pédagogiques ne se ralentit pas. Les instituteurs sont bien convaincus de l'importance de leur mission, et ils cherchent, par la discussion libre et éclairée, les moyens de la remplir pour le plus grand bien de leur nation.

Il y a longtemps déjà que les pédagogues ont demandé que l'école s'occupât surtout de l'éducation de l'enfant. C'est encore aujourd'hui la préoccupation constante des instituteurs allemands. Ils veulent

non seulement donner à l'enfant les connaissances appropriées à ses besoins, mais aussi et surtout former son caractère, développer son intelligence, fortifier et diriger sa volonté. Ils ont en vue, dans l'enseignement, l'utilité pratique des connaissances acquises, mais sans cependant que cette tendance leur fasse oublier le but supérieur de l'instruction, qui est de concourir à l'amélioration de l'individu.

Pour donner à l'enseignement le caractère éducatif et pratique qui lui convient, c'est en Pestalozzi et ses disciples qu'ils trouvent leurs guides, mais sans s'astreindre à les suivre servilement. D'après eux, l'intuition est pour l'enfant le principe et le point de départ de l'acquisition des connaissances. Les Allemands ont pu, à certaines époques, fausser le caractère de la méthode ; mais ils n'ont jamais perdu de vue la nécessité de l'intuition, qui seule peut donner de la vie à l'enseignement.

Mais quoi qu'il en soit des qualités de la pédagogie allemande, nous avons bien le droit de jeter sur nos propres écoles un regard plein de confiance. Nous ne sommes plus au temps où l'on semblait prendre à cœur de rabaisser notre système d'éducation en le comparant à celui de l'Allemagne. Les questions pédagogiques ont fait en France de grands progrès, et les principes reconnus les meilleurs passent tous les jours de plus en plus de la théorie dans la pratique.

Nous voudrions cependant émettre un vœu au sujet des conférences pédagogiques françaises. Ce serait que les résultats des discussions, au lieu de rester confinés dans les limites d'un département ou même d'un arrondissement, fussent, comme en Allemagne, livrés davantage à la publicité. Les instituteurs de toutes les régions de la France apprendraient ainsi à se mieux connaître et profiteraient de l'expérience les uns des autres. L'enseignement y gagnerait, et aussi, croyons-nous, l'esprit de corps des instituteurs.

FATALOT,
Inspecteur primaire.

SITUATION DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

EN 1884

Le tableau qu'on lira ci-après résume la situation des écoles normales primaires telle qu'elle vient d'être relevée. On verra que si la loi du 9 août 1879 n'est pas encore partout appliquée, bien que le délai de quatre ans accordé aux départements soit expiré, un grand nombre de créations ont été faites. Lorsque la loi a été promulguée, il n'y avait plus que huit départements qui n'eussent pas d'école normale d'instituteurs : la Charente, les Côtes-du-Nord, le Lot, l'Oise, la Haute-Savoie, le Morbihan, le Pas-de-Calais et le territoire de Belfort. Il n'en reste plus que cinq — les cinq premiers — dont un, la Haute-Savoie, a du moins une école normale d'institutrices ; les quatre autres (Charente, Côtes-du-Nord, Lot, Oise) n'ont encore aucune école normale d'aucune sorte. Pour les écoles normales de filles, presque tout était à faire : au moment de la promulgation de la loi il n'y en avait que 20, dont 5 avaient été créées en 1876 ; mais il s'en est ouvert 9 en 1880, 6 en 1881, 7 en 1882, et 13 en 1883, soit 35 en quatre ans : il y a encore malheureusement 32 départements qui en sont dépourvus. En résumé, il y a aujourd'hui en France 83 écoles normales d'instituteurs (car le Doubs en a deux) et 55 écoles normales d'institutrices, en tout 138 (1).

Depuis 1881, date de la réorganisation des écoles, le nombre des élèves-maîtres s'est élevé de 4386 à 5015 (629 en plus) : il n'était que de 4115 en 1880 ; celui des élèves-maîtresses est monté de 1389 à 2431 (1042 en plus) dans la même période : il n'était que de 1076 en 1880. On voit que le progrès est considérable.

Notre état de situation ne donne pas le nombre des professeurs attachés à chaque école : il y a en tout 910 maîtres attachés aux écoles normales d'instituteurs, dont 490 professeurs ou maîtres adjoints, et 420 maîtres spéciaux, parmi lesquels 58 professeurs départementaux d'agriculture ; en 1880, le nombre total était de 823. Il y a dans les écoles normales d'institutrices 328 professeurs ou maîtresses adjointes et 194 maîtresses ou maîtres spéciaux, en tout 522 au lieu de 304, chiffre de 1880.

---

(1) Nous ne comprenons pas dans ces chiffres, ni dans les chiffres suivants, les écoles normales algériennes établies à Mustapha et à Constantine pour les instituteurs, à Miliana et à Oran pour les institutrices.

EMENTS	ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS de	DATE DE L'OUVERTURE	NOMBRE DES ÉLÈVES Internes	Externes ou demi-pensionnaires	Total	ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES de	DATE DE L'OUVERTURE	NOMBRE DES ÉLÈVES Internes	Externes ou demi-pensionnaires	Total
. . . . .	Bourg.	1832	74	»	74	Bourg.	1882	40	»	40
e	Laon	1833	100	»	100	Laon	1881	45	»	45
r	Moulins. . . .	1833	60	»	60	Moulins. . . .	1873	57	»	57
s (Basses-)	Barcelonnette .	1834	38	»	38					
s (Hautes-)	Gap.	1834	39	»	39					
s-Marit...	Nice	1860	51	»	51					
che . . .	Privas	1832	54	»	54	Privas	1880	48	»	48
nnes. . .	Charleville . .	1831	80	»	80	Charleville . .	1845	31	»	31
ge. . . .	Foix	1834	39	5	44	Foix	1882	30	»	30
. . . . .	Troyes . .	1834	42	»	42	Troyes	1880	36	»	36
. . . . .	Carcassonne. .	1834	51	»	51	Carcassonne. .	1880	29	»	29
ron . . .	Rodez	1835	36	»	36					
hes-du-Rh.	Aix.	1837	62	»	62	Aix.	1843	95	»	95
ados . . .	Caen.	1833	75	»	75					
al	Aurillac. . . .	1830	40	»	40	Aurillac. . . .	1881	45	»	45
ente. . .										
ente-Inf. .	Lagord	1863	57	»	57	La Rochelle. .	1883	25	»	25
. . . . .	Bourges . . .	1833	51	»	51	Bourges. . . .	1883	25	»	25
èze. . . .	Tulle.	1832	36	»	36					
e.	Ajaccio. . . .	1829	»	51	51	Ajaccio. . . .	1855	30	»	30
-d'Or. . .	Dijon.	1829	44	»	44	Dijon.	1880	49	»	49
s-du-Nord.										
se. . . .	Guéret	1833	30	»	30				»	
logne. . .	Périgueux. . .	1835	55	»	55	Périgueux. . .	1882	43	»	43
ps	Besançon . . .	1836	57	»	57	Besançon . . .	1843	80	»	80
	Montbéliard. .	1838	27	»	27					
ne. . . .	Valence. . . .	1862	60	»	60	Valence. . . .	1881	38	»	38
. . . . .	Evreux	1832	46	»	46					
-et-Loir .	Chartres . . .	1831	69	4	73	Chartres . . .	1872	55	»	55
tère . . .	Quimper . . .	1873	52	»	52					
. . . . .	Nîmes	1832	40	»	40	Nîmes	1883	40	»	40
nne (H.-)	Toulouse . . .	1833	75	»	75					
. . . . .	Auch	1833	42	3	45					
ode . . .	La Sauve . . .	1833	108	»	108					
ult . . .	Montpellier . .	1833	74	»	74	Montpellier . .	1876	45	2	47
et-Vilaine.	Rennes	1831	78	»	78					
e	Châteauroux. .	1849	30	»	30					
e-et-Loire	Loches	1863	47	»	47	Tours.	1880	28	»	28
. . . . .	Grenoble . . .	1831	100	»	100	Saint-Egrève .	1872	63	»	63
. . . . .	Lons-le-Saunier	1862	60	3	63	Lons-le-Saunier	1872	74	»	74
les. . . .	Dax	1834	36	2	38					
-et-Cher .	Blois	1834	50	»	50	Blois	1880	32	»	32
e	Montbrison . .	1833	70	»	70	Saint-Etienne .	1881	74	7	81
e (Haute-)	Le Puy. . . .	1833	54	»	54	Le Puy. . . .	1882	60	»	60
e-Infér. .	Savenay. . . .	1872	83	3	86	Nantes	1883	30	»	30
et	Orléans. . . .	1822	72	»	72	Orléans. . . .	1843	39	1	40
. . . . .										
t-Garonne	Agen.	1833	54	»	54	Agen.	1882	45	»	45
rter. . .			2498	71	2569			1351	10	1361

DÉPARTEMENTS	ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS de	DATE DE L'OUVERTURE	NOMBRE DES ÉLÈVES Internes	Externes ou demi-pensionnaires	Total	ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES de	DATE DE L'OUVERTURE	NOMBRE DES ÉLÈV Internes	Externes ou demi-pensionnaires
Report. . .			2498	71	2569			1351	10
48 Lozère. . . .	Mende	1833	32	»	32	Mende	1882	24	»
49 Maine-et-Loire	Angers	1831	62	»	62				
50 Manche . . .	Saint-Lô . . .	1832	72	5	77				
51 Marne	Châlons	1833	91	»	91	Châlons. . . .	1880	62	»
52 Marne (Haute-)	Chaumont. . .	1834	54	»	54	Chaumont. . .	1884	22	2
53 Mayenne. . .	Laval.	1833	54	»	54				
54 Meurthe-et-M.	Nancy	1833	70	»	70	Nancy	1879	45	1
55 Meuse	Commercy. . .	1823	60	»	60				
56 Morbihan . .	Vannes. . . .	1883	31	»	31				
57 Nièvre. . . .	Varzy.	1861	54	»	54	Nevers	1883	26	»
58 Nord.	Douai.	1834	150	30	180	Douai.	1883	87	»
59 Oise.									
60 Orne.	Alençon. . . .	1832	48	»	48	Alençon. . . .	1883	23	»
61 Pas-de-Calais .	Arras.	1883	86	»	86	Arras.	1883	34	»
62 Puy-de-Dôme.	Clermont-Ferr.	1831	77	»	77	Clermont-Ferr.	1879	27	»
63 Pyrénées (B.-)	Lescar	1832	55	»	55	Pau.	1883	18	»
64 Pyrénées (H-.)	Tarbes	1833	48	»	48	Tarbes	1883	25	»
65 Pyrénées-Or . .	Perpignan. . .	1833	34	»	34	Perpignan. . .	1881	30	»
66 Rhin (Haut-) .	Belfort	1880	22	»	22				
67 Rhône	Villefranche. .	1833	75	»	75	Lyon.	1879	42	»
68 Saône (Haute-)	Vesoul	1834	72	»	72				
69 Saône-et-L. .	Mâcon	1833	67	»	67	Mâcon	1872	40	»
70 Sarthe	Le Mans . . .	1833	48	»	48	Le Mans . . .	1882	42	»
71 Savoie	Albertville. . .	1860	80	»	80				
72 Savoie (H.-) .						Rumilly . . .	1861	75	»
73 Seine.	Paris.	1872	120	»	120	Paris.	1872	78	»
74 Seine-Infér . .	Rouen	1829	105	»	105	Rouen	1879	59	1
75 Seine-et-Marne	Melun	1833	50	»	50	Melun	1880	44	»
76 Seine-et-Oise .	Versailles. . .	1831	81	»	81	Versailles. . .	1879	26	»
77 Sèvres (Deux-)	Parthenay. . .	1835	50	4	54	Niort.	1882	40	»
78 Somme. . . .	Amiens. . . .	1831	55	»	55	Amiens. . . .	1876	46	»
79 Tarn.	Albi	1831	34	14	48				
80 Tarn-et-Gar. .	Montauban . .	1833	55	»	55	Montauban . .	1883	33	»
81 Var	Draguignan. .	1864	33	1	34				
82 Vaucluse. . .	Avignon. . . .	1832	48	5	53				
83 Vendée. . . .	La Roche-s-Yon	1837	51	»	51				
84 Vienne	Poitiers. . . .	1834	69	»	69				
85 Vienne (H.-) .	Limoges . . .	1875	55	5	60	Limoges. . . .	1883	31	»
86 Vosges. . . .	Mirecourt. . .	1828	60	»	60	Epinal	1881	45	5
87 Yonne	Auxerre. . . .	1835	74	»	74	Auxerre. . . .	1872	37	»
TOTAUX pour la France.			4880	135	5015			2412	19
88 Alger	Mustapha. . .	1866	44	»	44	Miliana. . . .		36	3
89 Oran.						Oran		15	»
90 Constantine. .	Constantine . .	1879	33	»	33				
TOTAUX pour l'Algérie.			77		77			51	3
TOTAUX GÉNÉRAUX.			4957	135	5092			2463	22

LE CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DE LONDRES

A l'occasion de l'Exposition d'hygiène et d'éducation qui a lieu en ce moment à South Kensington, Londres, un Congrès international, où seront discutées les principales questions intéressant l'éducation, aura lieu à Londres du 4 au 9 août prochain. Le Comité d'initiative de ce Congrès se compose de lord Reay, président, de MM. B. St-John Ackers, l'archidiacre Emery, J. G. Fitch, le rév. Thomas Graham, Philippe Magnus, le rév. James Rigg, le rév. T. W. Sharpe, l'hon. Lyulph Stanley, Francis Storr, et Richard Cowper, secrétaire.

Les questions que le Congrès aura à discuter ont été classées en dix catégories, dont voici les titres :

1° Conditions d'une éducation hygiénique;
2° Éducation et instruction de la première enfance ;
3° Enseignement technique ;
4° Enseignement de la musique à l'école ;
5° Musées, bibliothèques, et autres moyens auxiliaires d'instruction ;
6° Préparation des instituteurs ;
7° Inspection et examen des écoles:
8° Organisation de l'enseignement primaire ;
9° Organisation de l'enseignement secondaire ;
10° Questions diverses.

Le Comité d'initiative a publié un programme provisoire indiquant les noms d'un certain nombre de futurs membres du Congrès qui se sont engagés à présenter des mémoires sur l'une ou l'autre des questions se rattachant aux dix sections ci-dessus. Voici la traduction de ce programme :

1° *Conditions d'une éducation hygiénique.*

La construction d'une école (Le rév. *E. F. MacCarthy*, le rév. chanoine *Holland*). — La gymnastique et les autres exercices physiques (Miss *Bergman*, MM. le capitaine *Burney* et *H. J. Wilson*). — Du temps à consacrer à chaque branche d'enseignement dans les écoles des

divers degrés (M. *W. H. Eve*). — De l'influence indirecte des peintures et autres accessoires décoratifs pour améliorer le goût, cultiver l'imagination et augmenter l'intérêt des élèves pour leur travail (M. *T. C. Horsfall*).

2° *Éducation et instruction de la première enfance.*

A. Le jardin d'enfants. B. L'instruction en général (Miss *Manning*, Mlle *Heerwart*, Miss *Ellis*, M. *A. Bourne*).

3° *Enseignement technique.*

Méthodes pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles, laboratoires scolaires, valeur des expériences faites par les élèves, organisation de classes du soir pour l'enseignement des sciences et d'écoles de sciences, rapports entre l'enseignement des sciences pures et celui des sciences appliquées (MM. *H. E. Armstrong*, *H. Realhous*, *W. F. Harrison*). — L'enseignement du dessin et du coloriage comme préparation au dessin industriel et décoratif (MM. *T. Ablett*, *J. Sparkes*, *F. Brophy*). — De la valeur de l'enseignement spécial et général de l'atelier dans les écoles primaires, secondaires et du soir; de l'organisation d'ateliers scolaires (MM. *J. F. Moss*, *E. M. Dixon*, et le prof. *Woodward* des États-Unis). — L'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires et secondaires, dans les classes du soir pour l'enseignement des sciences, dans les écoles spéciales et dans les universités; méthodes d'enseignement; fermes-écoles (Lord *Fortescue*, MM. *C. T. Acland*, *S. L. B. Druce*, *H. M. Jenkins*, *J. MacClellan*, *J. L. Wrightson*). — Méthodes pour l'enseignement de la cuisine à l'école: par des lectures, par des conférences expérimentales, et dans des cuisines scolaires (Miss *F. Calder*).

4° *Enseignement de la musique à l'école.*

(MM. *J. Curwen*, Dr *Stainer*, *E. Mooney*.)

5° *Musées, bibliothèques et autres moyens auxiliaires d'éducation.*

Caisses d'épargne scolaires (MM. *W. Oulton*, le prof. *Laurent, de Malarce*). — Excursions botaniques et autres (M. *J. Cowham*).

6° *Préparation des instituteurs.*

Avantages comparés de la préparation des instituteurs dans des écoles spéciales et dans les écoles où se donne l'enseignement général (MM. *G. B. Davis*, *C. Mansford*). — Écoles modèles, écoles de pratique. Les universités et leur rôle dans la préparation des instituteurs (Le rév. *R. H. Quick*). — Les chaires et les cours de pédagogie (MM. les prof. *S. Laurie* et *Meiklejohn*). — Examens pour les diplômes et les certificats. Le corps enseignant primaire doit-il

être érigé en une corporation professionnelle? (M. *F. Storr*). — Les écoles normales en Écosse (M. le Dr *Morrison*).

7° *Inspection et examens des écoles.*

Les examens locaux des universités (Le rév. *G. F. Browne*). — Les universités et l'extension de leur cercle d'action (MM. *Albert Grey, Oscar Browning, E. T. Cook, R. D. Roberts*). — Inspection par d'autres corps constitués (Le rév. *H. L. Thompson*).

8° *Organisation de l'enseignement primaire.*

(Le rév. *H. F. Rowe*, M. *T. E. Heller*.)

9° *Organisation de l'enseignement secondaire.*

Programme d'une école moderne pouvant préparer des élèves pour le service civil et diplomatique, l'armée et la marine (M. le Dr *Bright*). — Avantages relatifs de l'internat et de l'externat (Le rév. chanoine *Brereton*). — Avantages et désavantages de la méthode qui consiste à combiner le programme des diverses classes en vue des sujets indiqués pour les examens locaux des universités ou autres examens analogues (Le rév. *R. B. Poole*). — Avantages et désavantages du système qui consisterait à mettre l'enseignement secondaire à la charge des contribuables, comme il a été fait pour l'enseignement primaire (Le rév. chanoine *Daniel*). — Organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (Miss *Jones*, Miss *Beale*, Miss *Buss*). — L'enseignement secondaire mis à la charge des contribuables (L'hon. *E. Lyulph Stanley*).

10° *Questions diverses.*

La véritable relation entre le corps enseignant et le corps examinateur dans une université (Sir *G. Young*). — L'enseignement du droit et les corporations professionnelles (Sir *C. Bowen*, M. le prof. *Lorrimer*). — L'enseignement de la théologie à l'université; sa division en diverses branches (Le rév. *Henry Wace*, le cardinal *Manning*, le P. *Gerard*). — La faculté des arts à l'université (M. le prof. *Henry Morley*). — L'enseignement scientifique à l'université (M. le prof. *F. Jenkins*). — L'enseignement de l'histoire (M. le prof. *Seeley*). — Les femmes et les universités (Mme *H. Sidgwick*). — Les devoirs des universités envers l'empire anglais des Indes (M. le prof. *Monier Williams*). — Les rapports entre une université et les collèges (M. *G. W. Hemming*).

Un certain nombre de délégués français doivent prendre part au Congrès. Mais nous ignorons encore les noms de ceux d'entre eux qui ont l'intention d'y présenter des mémoires.

LA PRESSE ET LES LIVRES

LES ENFANTS PAUVRES EN VOYAGE; LES COLONIES SCOLAIRES, par M. Abraham Dreyfus (*Revue politique et littéraire*, n° du 21 juin). — Nous avons donné, dans notre dernier numéro (p. 561), une analyse d'un très intéressant rapport de M. Cottinet sur les « colonies scolaires de vacances », et engagé nos lecteurs à concourir au développement de cette œuvre. M. Abraham Dreyfus a fait de même, de son côté, dans la *Revue politique et littéraire*, en y ajoutant tous les agréments d'une plume délicate et exercée. Nous lui emprunterons quelques traits de son spirituel plaidoyer.

« Il s'est, dit-il, trouvé de braves gens, en Suisse et en Allemagne d'abord, — rendons justice à qui le mérite, — pour organiser ce qu'on a appelé des colonies de vacances (*Feriencolonien*). Ces colonies se chargent des écoliers pauvres et maladifs; elles les envoient hors des villes, les placent dans des conditions hygiéniques satisfaisantes et leur procurent, avec les moyens de respirer un air pur, les avantages combinés d'une nourriture saine et abondante et d'exercices corporels journaliers.

» Voici comment on procède. On s'adresse aux autorités scolaires pour obtenir la liste des enfants qui ont le plus besoin de ces bienfaits entre huit et quatorze ans : des enfants plus jeunes réclament trop de soins et ne peuvent être associés sans inconvénient à d'autres plus âgés. On soumet ces enfants à une inspection médicale qui a pour but d'apprécier l'état général de leur santé et d'exclure ceux qui sont positivement malades, ceux qui souffrent des yeux et auxquels le grand jour, le vent et la poussière seraient nuisibles, les épileptiques, les choréiques, etc. Les enfants admis sont divisés en colonies de dix, douze, quinze et, au maximum, de vingt sujets, qui sont placés sous la direction d'un régent ou d'une régente. On veille à leur équipement, et on y pourvoit quand les parents sont trop pauvres pour fournir les vêtements et les souliers indispensables, puis, en route !

» On choisit, autant que possible, pour lieu de séjour un endroit situé à proximité des forêts, où la vie ne soit pas trop chère, où l'on puisse trouver particulièrement de la viande fraîche et du bon lait : on cherche une habitation salubre avec des chambres claires et gaies et une grande salle où l'on puisse se réunir, les jours de pluie, pour lire, chanter, écrire aux parents et arranger les plantes et les insectes recueillis pour les collections, — car, pendant les longues promenades au grand air, le maître, qui n'est plus un maître, mais un camarade, aura initié ses petits compagnons aux beautés de la nature, et ceux-ci s'y seront initiés eux-mêmes; — et, quand les

enfants ont passé ainsi trois ou quatre semaines de vacances, de vraies vacances, marchant, jouant, courant, faisant de la gymnastique, s'habituant aux ablutions froides et aux bains de rivière, ils reviennent plus forts et plus heureux. D'autre part, l'amélioration physique a été accompagnée du développement intellectuel et moral; un monde nouveau s'est ouvert devant ces prisonniers échappés des villes; ils ont appris bien des choses qu'ils ne soupçonnaient pas et contracté des habitudes de propreté, d'ordre, de bonne tenue, de politesse, de complaisance réciproque, sans compter qu'ils ont pu goûter aussi le doux sentiment de la reconnaissance, si vivace chez les enfants qui n'ont pas été gâtés.

» C'est sur ces bases que s'organisent les colonies scolaires proprement dites. D'autres essais ont été faits, notamment en Danemark, pour placer les enfants pauvres et maladifs chez d'honnêtes petits cultivateurs qui se chargeaient d'eux moyennant une faible indemnité. Beaucoup étaient reçus gratuitement chez des propriétaires aisés ou riches. Les chemins de fer et les bateaux transportaient les enfants gratis, de telle sorte que les frais étaient presque nuls. L'œuvre est devenue en quelque sorte d'intérêt national. C'est ainsi qu'on est arrivé à placer annuellement à la campagne, pendant plusieurs semaines, environ 7,000 enfants.

» Sept mille enfants rien que pour le Danemark ! »

C'est bien peu, auprès de ce chiffre, que les dix-huit enfants emmenés à Chaumont et à Luxeuil par le comité dont M. Cottinet est le rapporteur. Mais cette amorce d'une institution qui ne demanderait qu'à s'agrandir n'en paraît pas moins à M. Dreyfus extrêmement intéressante; il en fait ressortir tous les bienfaisants résultats au physique et au moral. Résultats de gaieté surtout.

« On riait, on riait, dit-il, à Chaumont comme à Luxeuil ! Et à Luxeuil comme à Chaumont on faisait de bonnes promenades dans les bois, on cueillait des fleurs, des mûres, des noisettes ! il n'est guère question que de cela dans le journal que j'ai sous les yeux, — car on avait imposé à nos voyageurs, comme unique travail intellectuel, la rédaction d'un journal de vacances relatant minutieusement l'emploi de chaque journée écoulée. Les enfants y consignaient, avec les témoignages naïfs de leur joie, les innombrables notions acquises par eux sur la vie des champs et les industries rustiques, ainsi que leurs observations sur les divers établissements visités : moulins, filatures, fabriques de gants, abattoirs, chantiers, etc. »

« Mais, au fait, ajoute M. Dreyfus, si je vous donnais un extrait de ces mémoires sans apprêt et, en maints passages, sans orthographe? Vous comprendriez mieux ce que je veux dire.

» Voici, par exemple, une page détachée du journal de Mlle Georget (douze ans), qui nous raconte leur grande excursion de Luxeuil à Plombières :

« Le matin, nous nou sommes levées à six heures. Nous sommes

» parties un peu avant l'heure, parce qu'il y avait à faire un *billet* » *collectif* un billet de chemin de fer accordant une réduction de » prix pour l'institutrice et ses élèves). Nous sommes montées dans un » wagon où nous étions toutes seules. Nous avons changé de train à » Aillevillers. En allant, nous avons aperçu des forêts qui étaient » à côté l'une de l'autre, et aucune n'était de même couleur. Nous » sommes arrivées à Plombières: la gare est très gentille; nous » avons aperçu une petite cascade dont l'eau écumait tant que l'on » aurait dit du lait.

» Nous sommes montées par un petit sentier qui conduit à une » terrasse. De là on apercevait toute la ville et une petite chapelle » qui se trouve sur une hauteur voisine. On voit aussi le cimetière, » qui paraissait tout petit, parce qu'il était très haut.

» En allant, nous avons ramassé quelques pommes vertes, que » Mlle Mercier nous a fait jeter, et nous nous sommes dirigées » vers la feuillée Dorothée. Après une heure de marche, arrivées au » milieu d'un bois. nous avons aperçu les montagnes des Vosges, » qui paraissaient être de la neige qui tombait sur les arbres cou- » verts d'un léger brouillard, et la verdure qui faisait un effet su- » perbe.

» Arrivées à la feuillée, nous nous sommes assises dans un petit » chalet qui était fait d'écorce d'arbre, dont la mousse était encore » après. De là nous voyions le val d'Ajol, vallée immense ; au milieu » passe le chemin de fer et une petite rivière qu'on appelle la Com- » bauté. Après le déjeuner, nous avons bien examiné le val d'Ajol. » Au déjeuner, nous avons mangé deux miches de pain, et la dame » a trouvé que nous mangions beaucoup. »

« Arrêtons-nous là, dit M. Dreyfus, quoique la narration continue. Mlle Georget nous décrit encore une belle fontaine et une église « bâtie en petit sur le modèle de Notre-Dame de Paris » ; puis plusieurs vitraux de cette église, « entres autres, saint Antoine et » son cochon, qui représentait le diable tentant aint Antoine. » Elle a remarqué aussi l'orgue, « qui est bien moins joli que celui de Luxeuil ». A l'établissement des bains de Plombières, elle a compté le nombre des piscines, des appareils à douches et des baignoires, celles-ci construites « pour donner de la distraction aux personnes qui ne » peuvent pas aller en piscine » ; elle a constaté, en outre, que le salon de conversation est « un peu démeublé ». Après quoi, elles sont descendues dans le parc. Mais là, malgré les deux miches de pain dévorées à la feuillée Dorothée, la faim les a reprises. « Nous » sommes retournées sur nos pas pour chercher un boulanger ; n'en » trouvant pas, nous sommes entrées chez un pâtissier pour acheter » une brioche de vingt sous ; ce qui fait que nous avons donné » chacune deux sous. » Ainsi, il n'y a pas de boulanger à Plombières ! Les petites filles qui ont faim sont obligées de se nourrir de brioches... Quelle révélation ! »

M. Dreyfus suppute, d'après les chiffres de M. Cottinet, les dépenses de l'expédition. « Les comptes du délégué des écoles sont bien nets. La dépense totale du groupe des filles s'est élevée à 1,036 fr. 70 c., soit, par personne, à 103 fr. 67 c. pour 32 jours, c'est-à-dire à 3 fr. 25 c. par jour et par tête. Les garçons — qui le croirait ? — ont dépensé un peu moins : leur dépense totale, y compris les honoraires du surveillant, est de 852 fr. 65 c. soit, par jour et pour chacun, 2 fr. 42 c.

»Ajoutez qu'on ne craint pas de nous donner le détail des dépenses faites, voire des menues dépenses imprévues ou extraordinaires : on a acheté pour les filles 1 fr. 45 c. de papier à lettre, et on a payé 18 fr. 15 c. pour leurs timbres-poste et leurs dépêches, tandis que les timbres-poste des garçons n'ont coûté en tout que 1 fr. 50 c. Les filles, plus bavardes, ont plus écrit que les garçons. Et puis, elles ont demandé du lait en surplus, — pour 11 fr. 40 c. de lait ! — et il leur a fallu du vin de quinquina, — pour 10 fr. de quinquina. Enfin, elles ont acheté un *Guide* des Vosges moyennant 9 fr. (ça, c'est du luxe !), et elles ont donné 1 fr. 50 c. à l'église. On les note, ces frais d'église, au risque de scandaliser les contribuables ennemis de la religion et d'éloigner les souscripteurs intransigeants. Voilà ce qui s'appelle être consciencieux ! »

Sur la liste des souscripteurs de l'œuvre, M. Abraham Dreyfus remarque, avec une satisfaction toute particulière, les noms de plusieurs « enfants riches ». Si cette pensée se généralisait, si les fonds des colonies scolaires pour les enfants pauvres et débiles étaient chaque année fournis par l'association charitable de tous les enfants des familles riches ou aisées, ne serait-ce pas là un heureux témoignage, bien touchant, bien français, de bonne confraternité ?

Les élections en Belgique, par M. le vicomte de Gontaut-Biron (*Le Correspondant*, n° du 25 juin). — Cet article, dont l'objet est de constater la victoire du parti clérical en Belgique et les résultats qu'on en peut attendre, principalement en ce qui concerne l'abrogation de la loi sur la neutralité des écoles, se termine par une comparaison entre la situation de la France et celle de la Belgique au point de vue qui préoccupe l'auteur.

Nous citerons cette page :

« Que de fois en écrivant les lignes qui précèdent, dit M. de Gontaut-Biron, la pensée de la France s'est offerte à notre esprit ! que de fois son nom est presque tombé de notre plume ! Est-il possible, en effet, de rencontrer une analogie plus saisissante entre la situation de la Belgique et celle de la France jusqu'à ces jours derniers, entre le but à atteindre et les moyens pratiqués par les révolutionnaires des deux États, entre les hommes enfin employés à une besogne identique... »

M. le vicomte de Gontaut-Biron développe cette idée, puis il ajoute :

« Que les conservateurs français le sachent bien : il dépend d'eux seuls, en définitive, après avoir souffert des mêmes tourments, de la même oppression, des mêmes iniquités, de compléter la ressemblance, en réagissant comme les Belges et de la même manière. Il dépend d'eux également de reconquérir leur indépendance enchaînée, de recouvrer leurs droits lésés et leurs libertés violées : auraient-ils une opinion si abaissée d'eux-mêmes qu'ils se résignent à subir ce que les Belges n'ont pas voulu supporter ?

» Déjà, lors des élections municipales, un mouvement conservateur s'est nettement dessiné. Il y a eu dans presque toute la France un commencement de protestation contre les folies républicaines : ce n'est pas assez. Si nos avantages se bornent à cela, les ministres et les Chambres, en possession exclusive du pouvoir législatif encore, continueront leur néfaste besogne, ils achèveront l'exécution du complot perpétré contre nos libertés les plus chères et nos droits les plus sacrés, et nos premiers efforts n'auront abouti à rien. Mais avant une année, l'arène électorale se rouvrira, et cette fois l'occasion sera décisive, puisqu'il s'agira de nommer une nouvelle Chambre et de renouveler le tiers du Sénat. Ce jour-là nous ne saurions déployer assez d'activité et d'énergie pour reprendre notre travail du 4 mai, pour changer en victoire des succès d'avant-garde. C'est ainsi qu'ont fait les Belges ; pourquoi ne ferions-nous pas comme eux ? Nous avons à notre disposition les mêmes armes : si elles ont suffi là pour vaincre, pourquoi seraient-elles insuffisantes ici ? Ce serait donc que les cœurs seraient moins fortement trempés, que la liberté de conscience, la conservation de nos droits et l'économie de la fortune publique nous seraient moins chères qu'à eux ? Nous nous refusons à le croire, et nous avons la persuasion intime que les Français, stimulés par l'exemple admirable de leurs voisins, marcheront dans la même voie.

» Ne nous dissimulons pas néanmoins que les victoires ne se gagnent qu'à certaines conditions. Pour lutter sans relâche comme sans faiblesse, il faut plus que le souci des intérêts matériels, il faut des convictions, et celles-ci ne se puisent que dans la conscience. Or, peut-on attendre un développement rassurant de la conscience dans les écoles laïques, loin du regard de ce Dieu qui seul a le don de l'inspirer et le pouvoir de la juger. Il importe donc, au plus haut degré, de multiplier les écoles religieuses, d'en créer partout où il n'y en a pas, dans ce but de former des comités, de recueillir d'abondantes souscriptions, de se montrer généreux, prodigue même ! Je sais bien, en outre, que certaines traditions centralistes affaiblissent, en France, le prix des franchises communales ; eh bien ! efforçons-nous de réagir contre ces tendances et de créer un contre-poids fortifié par l'association aux empiètements d'un pouvoir central tombé dans des mains révolutionnaires.

» On dira enfin que la Belgique royaliste a un avantage sur la France républicaine ! J'en conviens, mais ici encore il dépend de nous d'égaliser les situations... »

A bon entendeur salut !

De l'enseignement agricole en France, par M. J. de Parieu (*Le Correspondant*, n° du 25 juin). — Dans ce même numéro du *Correspondant* qui contient l'article de M. de Gontaut-Biron, nous trouvons une étude fort intéressante de M. J. de Parieu sur l'enseignement agricole en France. M. de Parieu fait deux parts de cette étude, l'une qui concerne l'enseignement général de l'agriculture dans les établissements ressortissant au ministère de l'instruction publique, l'autre qui concerne l'enseignement agricole technique dans des écoles spéciales. C'est à la première partie que nous nous attacherons particulièrement. M. de Parieu y fait l'historique de l'enseignement général de l'agriculture, et il en trouve les premières traces en 1793. Il mentionne les décrets du 29 frimaire an II, du 20 vendémiaire et du 27 brumaire an III, où « l'on entrevoit le désir encore vague et mal précisé du législateur de faire dans l'enseignement des jeunes enfants une part pour des notions théoriques et pratiques d'agriculture. » La question subit ensuite un très long temps d'arrêt. La loi de 1833 oublie l'enseignement agricole. Diverses dispositions de 1838 et de 1839 ont pour objet l'introduction de cet enseignement dans les écoles normales. Le projet de loi du 30 juin 1848 plaçait l'agriculture parmi les matières obligatoires de l'enseignement primaire ; mais il ne fut pas discuté. La loi de 1850 se borne à comprendre au nombre des matières facultatives « des instructions élémentaires sur l'agriculture ». M. de Parieu cite ensuite, outre la loi sur l'enseignement secondaire spécial, qui contient tout un programme agricole, différentes dispositions administratives tendant à régulariser l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales ; puis il arrive à la grande enquête de 1867.

Lors de cette enquête, dit M. de Parieu, « un vœu unanime fut émis pour que l'agriculture fît partie du programme obligatoire de l'enseignement dans les écoles primaires. Les observations portèrent surtout sur l'instruction agricole à donner aux instituteurs dans les écoles normales, sur celle à donner aux enfants dans les écoles communales et aux adultes dans les cours spéciaux appropriés aux besoins et aux travaux de l'agriculture.

« Une commission spéciale, chargée d'étudier cette question, résuma ses travaux en huit vœux :

» 1° Modifier le règlement des écoles, de telle sorte que l'on puisse, par la fixation des heures de classe et de l'époque des vacances, concilier les exercices classiques avec les travaux des champs. — C'est le but qu'un arrêté du 29 décembre 1867 a cherché à atteindre.

» 2° Fixer un programme général d'enseignement agricole, appro-

prié dans chaque département aux conditions de la culture locale. — Un arrêté du 3 décembre de la même année a posé les bases de ce programme.

» 3° Compléter l'organisation de cours spéciaux d'agriculture et d'horticulture dans les écoles normales.

» 4° Créer des professeurs départementaux d'agriculture (M. de Parieu s'étend avec détail sur cette institution dans la seconde partie de son travail, en analysant les dispositions de la loi du 15 juin 1879).

» 5° Faciliter l'institution de promenades agricoles et l'annexion de jardins aux écoles normales et communales, afin de fortifier ainsi la théorie par la pratique.

» 6° Recommander aux instituteurs de donner autant que possible une direction agricole à leur enseignement quotidien et aux cours suivis par les adultes.

» 7° Prier les préfets de tenir compte, dans la nomination des instituteurs, des connaissances spéciales d'agriculture que certains d'entre eux possèdent.

» 8° Encourager des concours annuels, sur ce point particulier de l'enseignement, entre les élèves des différentes communes, et récompenser les instituteurs proportionnellement au nombre de leurs élèves ayant pris part à ces concours et aux succès obtenus par eux.

» L'introduction d'un certain élément agricole dans les délégations cantonales était aussi vivement désirée. »

Les vœux émis en 1867, dit M. de Parieu, ont été plusieurs fois renouvelés. D'autre part, le décret du 31 décembre 1872 a compris l'agriculture dans le programme des connaissances exigées des jeunes gens qui désirent contracter un engagement conditionnel d'un an. Enfin est venue la loi du 15 juin 1879.

Cette loi, « après avoir organisé l'enseignement départemental de l'agriculture, a tiré elle-même les conséquences de cette première mesure, en sanctionnant pour l'avenir une réforme depuis longtemps demandée. En vertu de son article 10, les notions élémentaires d'agriculture, qui jusque-là appartenaient à la sphère facultative de l'enseignement primaire, doivent, trois ans après l'application de ses dispositions à tous les départements, être comprises dans les matières obligatoires de cet enseignement. Ce délai (au point de départ duquel nous touchons, puisque prochainement tous les départements vont être dotés de chaires d'agriculture) a pour but de permettre que les connaissances agricoles se répandent dans la masse des instituteurs, avant que ces derniers soient appelés à en enseigner eux-mêmes les éléments à leurs élèves. A ce prix seulement, cet enseignement, rendu obligatoire, pourra se produire utilement et avec maturité, et rencontrer dans les campagnes le crédit dont il est essentiel qu'il soit entouré. Les Conseils départementaux peuvent même avant ce délai décider l'obligation de cet

enseignement dans toutes les écoles primaires d'un département, si depuis plus de trois ans l'enseignement agricole est organisé dans l'école normale. »

Nous approchons donc du terme, dit M. de Parieu en terminant cette première partie de son article; et il entrevoit ce terme d'autant plus volontiers qu'il espère « que le développement, par l'obligation, de l'enseignement agricole dans les écoles rurales exercera une heureuse influence sur l'avenir si compromis de l'agriculture, et sera un moyen puissant d'entraver cette désertion des campagnes, cet abandon de la profession de cultivateur, cette émigration constante vers les grands centres, qui sont peut-être la cause principale du renchérissement de la main-d'œuvre. » et entrent pour une grande part dans les souffrances actuelles des populations agricoles.

LE ROLE ÉCONOMIQUE DE LA FEMME, LE SOCIALISME D'ÉTAT ET LES DOCTRINES SENTIMENTALES, par M. Arthur Mangin (*L'Économiste français*, n° du 28 juin). — Nous ne prendrons de cet article qu'un seul point, qui nous concerne spécialement. La doctrine de M. Arthur Mangin, si nous la comprenons bien, est celle-ci : la valeur économique de la femme est, de par la nature, infiniment moindre que celle de l'homme; on pourrait même dire que la femme n'a pas ou ne devrait pas avoir, industriellement parlant, de valeur économique; sa véritable place, sa seule place est au foyer de famille. Et il part de là pour conclure que c'est en vertu d'une fausse sentimentalité qu'on cherche à ouvrir plus larges pour elle les voies de l'activité industrielle; il faudrait au contraire les lui fermer, les lui fermer toutes sans exception : quelques-uns réclament pour elle, au moins sur certains points, un salaire égal à celui de l'homme : il faudrait que tout salaire lui fût interdit. Nous laissons parler M. Mangin.

« Déjà, dit-il, les ménages ne sont pas très rares, dans la classe ouvrière et même dans une classe plus relevée, où l'homme trouve commode de ne rien faire et de vivre tant bien que mal du travail de sa femme et de ses enfants. Ce sera bien pis le jour où, sous prétexte d'une égalité naturelle qui n'existe pas, on mettra le salaire des femmes au même taux que celui de l'homme! C'est aussi sous prétexte de cette même égalité, c'est pour assurer l'indépendance des femmes que l'on se fait un devoir de leur ouvrir, aussi largement que possible, une foule de carrières lucratives. L'État, pour son compte, leur en offre un grand nombre : les postes et télégraphes, l'enseignement primaire et secondaire, — en attendant l'enseignement supérieur, — et d'autres carrières encore où les femmes et les jeunes filles bien protégées — ah! dame, il faut des protections! — trouvent à se faire une situation aisée ; elles apprennent ainsi à se passer de mari, à se débarrasser des soucis du ménage et des chagrins de la famille.

» Voilà où l'on arrive avec ce socialisme sentimental, ou ce sentimentalisme social, qui est de mode aujourd'hui et dont nous voyons des économistes, même très orthodoxes, ne pas savoir se défendre. Ah! que j'en aurais encore long à dire sur ce sujet! que je pourrais citer de ménages d'ouvriers et de portiers qui poussent ardemment leurs filles aux examens scolaires; qui, pendant quelques années, au besoin, s'imposent de lourds sacrifices, parce qu'ils se disent : « Quand notre fille sera casée, quand elle sera institutrice de la » Ville, elle nous nourrira, et nous ne ferons plus rien. » Et c'est ce qui arrive; par exemple, il ne faut pas que la pauvre fille songe à se marier! Ah! mais non! elle se doit toute à ses bons parents, qui se sont saignés aux quatre membres pour en faire une institutrice, et qui désormais entendent se reposer.

» Eh bien! moi, je voudrais, puisqu'on demande à l'État de donner des exemples, que non seulement il n'admît dans les fonctions publiques et dans ses ateliers que des veuves ou des orphelines de père, mais qu'au lieu de multiplier les emplois pour les femmes, il en restreignît le nombre autant que possible. Je crois que, parmi ces emplois, beaucoup, d'abord, pourraient être supprimés sans aucun inconvénient, et que presque tous les autres devraient être donnés à des hommes et de préférence à des hommes mariés. Je ne fais même pas exception pour l'enseignement primaire ou secondaire des filles. Croit-on que des professeurs hommes n'enseigneraient pas aussi bien la grammaire, la géographie, l'arithmétique et l'histoire aux petites filles que des institutrices? Croit-on qu'au moins, au lieu de mettre dans une école tout un personnel féminin, — directrice, sous-directrices, institutrices adjointes et auxiliaires, — dont la bonne moitié est de trop, il n'y vaudrait pas mieux mettre, tout simplement, un mari et sa femme, qui élèveraient leurs propres enfants en même temps que ceux des autres; que, de même, dans un bureau de poste et de télégraphe, au lieu de placer la femme, qui souvent travaille pour permettre à son mari d'aller godailler au café, il ne vaudrait pas mieux placer le mari pour que la femme pût s'occuper de son ménage et de ses enfants?

» Voilà, selon moi, les exemples que l'Etat devrait donner, que l'industrie privée et le commerce devraient suivre et que tous les hommes sages devraient recommander. C'est ainsi, non autrement, qu'on rendra la femme à son vrai rôle économique, moral et social, qu'on réveillera l'esprit de famille et les mœurs domestiques, et que l'on favorisera, dans la mesure du possible, l'accroissement de la population. »

M. Arthur Mangin reproche aux économistes, orthodoxes ou autres, qui ne sont pas de son avis, des excès de sentimentalité; ne pourrait-on pas lui reprocher, à lui, des impatiences d'imagination, qui ne tiennent pas assez compte des faits? La femme au foyer de la famille, chaque femme trouvant un foyer, vivant à l'ombre de ce

foyer et n'étant jamais forcée d'en sortir, c'est là un idéal charmant, l'idéal de la société humaine constituée d'après les vraies règles morales et économiques. Mais en sommes-nous là aujourd'hui, et, à supposer même que le progrès des idées et des mœurs amène la réduction, sinon la suppression de toute une série de besoins factices non moins impérieux à satisfaire que les besoins plus grossièrement naïfs d'un autre âge, pouvons-nous prévoir que nous en serons là demain? Tant que la lutte pour la vie restera exigeante et âpre comme elle l'est, le plus sage sera encore, quoi qu'en dise M. Mangin, de tâcher de réunir au foyer, dans un très grand nombre de ménages, à côté de l'élément économique évidemment supérieur du mari, l'élément économique inférieur mais utile de la femme. La famille certainement en souffrira, qui ne le sait et qui n'en gémit? mais le moyen de faire autre chose? Et pour la femme en particulier,— pour la femme pauvre, cela s'entend, mais on pourrait dire qu'aujourd'hui la société est tellement constituée que presque toutes les femmes sont pauvres,— l'indépendance, l'accroissement de valeur industrielle qui la rend indépendante est encore la meilleure condition pour se constituer une famille. Voilà pourquoi, suivant nous, M. le ministre de l'instruction publique peut, en toute sûreté de conscience économique, multiplier les écoles de filles et confier ces écoles à des femmes, augmenter les traitements des institutrices, les rendre même égaux, si son budget le lui permet, à ceux des instituteurs. Peut-être exploitera-t-on, comme le fait voir M. Mangin, la bonne foi de quelques-unes; peut-être le travail de telles et telles institutrices servira-t-il à alimenter la paresse de celui-ci ou l'égoïsme de ceux-là; mais il sera la sauvegarde matérielle et morale du plus grand nombre. Nous irions volontiers jusqu'à penser qu'en ce qui regarde — qu'on veuille bien nous passer le mot — le métier d'élever les enfants, il ne cessera jamais d'être, même dans la société idéale que se figure M. Mangin, le partage spécial des femmes. Ce n'est pas pour elles déroger à leur condition naturelle que de tenir une école, au moins dans certaines conditions. L'école, quand ce n'est pas une trop grande école, qu'est-ce autre chose que la famille augmentée et développée? Aussi comprendrions-nous parfaitement, comme M. Mangin, « un mari et sa femme élevant leurs propres enfants en même temps que ceux des autres »; seulement, même dans ce cas, qui suppose la faculté « d'élever » beaucoup plus commune qu'elle ne l'est, n'en déplaise à M. Mangin, nous mettrions la femme avant le mari.

HENRI MARTIN, SA VIE, SES ŒUVRES, SON ROLE, par MM. *Louis Mainard* et *Paul Buquet*, avec une préface de M. *H. Carnot*, sénateur, membre de l'Institut. 1 vol. in-8°, Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1884. — Ce livre fait partie d'une bibliothèque destinée à l'éducation morale et civique de la jeunesse française, et il y est très bien placé. La vie de l'historien national, de celui qu'on

a appelé « le patriote », ce nom résumant mieux que tout autre toutes les qualités de son talent et de son âme, ne peut avoir qu'une influence de haute édification, et c'est ainsi que l'ont comprise ses éditeurs. Nous y remarquons en particulier un chapitre, le dixième, qui a pour titre « Henri Martin et l'éducation ». Henri Martin, en effet, a été à la tête ou a fait partie de toutes les sociétés qui ont pour but d'étendre et d'approfondir l'instruction populaire, et la question de l'éducation nationale lui paraissait devoir primer toutes les questions politiques. Les éditeurs ont réuni dans ce chapitre ce qu'Henri Martin a laissé de plus caractéristique dans ses discours, dans divers écrits, sur cette éducation nationale qu'il voulait laïque, patriotique, largement religieuse et anti-sectaire. Ils citent, entre autres documents, deux lettres qui n'étaient pas destinées à la publicité, ce qui n'en diminue pas l'intérêt. On lui avait soumis le dessin de deux images d'Epinal de propagande républicaine. L'une représentait *Hoche pacifiant la Vendée*. Henri Martin y critique un paysan qui, au deuxième plan, a l'air de s'agenouiller devant un soldat républicain. « Nous avons affaire, dit-il, à une race courageuse, qu'il ne faut pas blesser dans ses souvenirs. Ces paysans tournent *au bleu* maintenant; mais ils n'aimeraient pas qu'on traitât dédaigneusement leurs pères. Notre homme ne doit pas avoir cette attitude, même en mettant bas les armes. » La seconde image représentait la République, et on lui avait mis sous les pieds toutes sortes d'emblèmes. Henri Martin blâme cette intention; il n'aime pas que la République foule aux pieds « la fleur de lys, symbole de l'ancienne France, l'orléanisme, etc.; pas même l'aigle ». Pas même l'aigle !.. « L'instruction républicaine doit prendre aujourd'hui, dit-il, des formes moins militantes, et travailler à ramener plutôt qu'à froisser tout ce qui est susceptible d'être regagné. » Dans une seconde lettre, Henri Martin revient sur cette idée : « La réflexion m'a confirmé dans les observations que je vous ai communiquées sur l'image de la République; ce n'est plus là notre terrain; il faut supprimer tous les emblêmes qu'on lui a mis sous les pieds et ne rien mettre à la place. La République est victorieuse à l'intérieur, elle enseigne, elle travaille et se prépare au besoin à se défendre et à revendiquer ses droits contre le dehors : au lieu de *Lex* et de *Pax* (pas de latin dans une image populaire), mettre *Loi* et *Travail*. N'abusons pas de ce mot de Paix chez un peuple dont le territoire est mutilé, qui aura quelque jour la guerre, et chez lequel tout le monde est obligé d'être soldat. Ne nous amollissons pas ! »

Ne nous amollissons pas : le mot est à méditer, et il y a dans tout ceci, si l'on veut bien y regarder de près, une très délicate et très profonde pédagogie.

PETIT MANUEL PRATIQUE DE L'ÉPARGNE, par *Elie Dupuy*, licencié en droit, rédacteur au ministère de l'instruction publique, directeur de

cours et professeur de droit usuel et d'économie politique à la Société d'instruction populaire l'Union française de la jeunesse. 1 vol. in-12, Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1884. — Ce petit livre contient des développements familiers, des questionnaires, des exercices à l'usage des enfants sur la caisse d'épargne scolaire, la caisse d'épargne, la caisse d'épargne postale, la caisse des retraites pour la vieillesse, les caisses d'assurance en cas de décès et en cas d'accident, les sociétés de secours mutuels. L'auteur y a joint des tableaux, des modèles de pièces destinés, conformément au titre, à faciliter la pratique de l'épargne. Bien sérieux peut-être pour devenir un livre de lecture entre les mains des élèves, il peut fournir au maître un excellent appoint pour les leçons d'instruction morale et civique.

Amour sacré de la patrie! épisode de la guerre de 1870-1871, par *A. Clayton*, avec une préface de M. *Paul Bert*, député, membre de l'Institut, ouvrage orné de 25 gravures dans le texte. 1 vol. in-8°, Paris, Picard-Bernheim et Cie, 1884. — On a réuni dans ce livre, à l'aide d'une fiction romanesque très simple, les principaux épisodes de la guerre dans les départements pendant la malheureuse invasion de 1870-1871. Il s'adresse aux enfants et aux jeunes gens; c'est un « remember » patriotique qui leur est particulièrement destiné. « L'histoire de nos désastres, dit M. Paul Bert dans sa préface, et celle des efforts héroïques faits pour en écarter les conséquences fatales, y sont reproduites à l'occasion des incidents d'une aventure pleine d'intérêt dramatique.

» Les enfants auraient bien changé depuis mon jeune temps s'ils ne se passionnaient pour le brave et gai Paul Chazel, s'ils ne s'indignaient contre les assassins de son cher compagnon, et s'ils n'applaudissaient à la vengeance. Ils auraient bien changé s'ils ne pleuraient sur Wissembourg, Sedan, la France livrée et trahie, s'ils ne s'enorgueillissaient des victoires remportées par des tronçons d'armée, et s'ils ne répétaient avec enthousiasme le beau serment civique qui termine le livre. Ce serment, il faudrait que tous l'apprissent par cœur, comme jadis celui des éphèbes à Athènes, et alors, revenant au titre du livre, emprunté à notre

Marseillaise ailée et volant dans les balles,

ils ne manqueraient pas de compléter le couplet :

Amour sacré de la patrie,
Conduis, soutiens nos bras vengeurs! »

M. Paul Bert a donné ici la note juste du petit roman de M. Clayton. Lui aussi répète à sa façon le mot d'Henri Martin : « Ne nous amollissons pas! »

C. D.

Langue allemande.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS. — Si la langue française est bannie des écoles de l'Alsace, ou du moins réduite à un minimum d'enseignement qui équivaut à peu près à la proscription, il n'en est pas de même dans le reste de l'Allemagne. On y fait des efforts considérables, et qui paraissent réussir sur bien des points, pour répandre dans les écoles et collèges la connaissance de notre langue.

C'est ainsi que nous voyons paraître, depuis le 1er avril, à Nuremberg, une revue trimestrielle en français, sous ce titre : « *Le Répétiteur*. Journal instructif et amusant. Rédacteur en chef, Charles Oudin. Prix, 1 mark par trimestre. » Ce journal est destiné à ceux qui connaissent déjà la grammaire française, les diverses parties du discours, règles, mots usuels, mais qui ne seraient pas encore en état de lire sans maître les classiques de notre langue ou les auteurs modernes. Ce journal a des abonnés et peut vivre. On pourrait douter qu'une publication analogue en allemand trouvât chez nous assez d'amateurs.

Chaque mois voit éclore de nouveaux livres d'école pour faciliter l'enseignement du français : ce sont des dictionnaires, des grammaires, des recueils de morceaux choisis, des auteurs annotés. On pourrait, en prenant au hasard parmi les plus récents, former presque une librairie. Voici seulement quelques titres de ceux qu'on recommande dans diverses revues de ce mois :

Le Dictionnaire de la langue commerciale, par le professeur Odermann, Leipzig.

L'Enseignement du français, par le Dr Anselme Ricard, professeur à l'Académie commerciale de Prague.

Le Fablier de nos enfants. Recueil de fables à l'usage des écoles supérieures, par Westenhœffer, Mulhouse. C'est un recueil de fables de valeur bien inégale, soit en prose, soit en vers, tirées de Berquin, Diderot, Dorat, Fénelon, Florian, Lachambeaudie, La Fontaine, Le Bailly, Viennet, etc., pêle-mêle.

Le Livre de lectures françaises, par Albert Benecke et Friedrich d'Hargues, Potsdam. Les livres de M. Benecke pour l'enseignement du français sont très répandus en Allemagne.

Livre de lectures françaises avec un dictionnaire, par Bechtel, Vienne.

Choix de poésies françaises dans une suite graduée, avec traduction allemande, par le Dr Franz Hummel, Gotha.

Ces recueils font un étrange effet aux yeux d'un Français. Ils sont composés en vue de besoins que nous ne connaissons pas, que nous ne comprenons guère, et ils admettent à l'honneur de figurer comme modèles de notre langue des pages que nous n'aurions pas soupçonnées de tant d'ambition.

Ce qui paraît plus important et ce qui témoigne d'une connaissance plus sérieuse et d'un goût plus sûr, c'est la série d'éditions d'auteurs français publiés en Allemagne. Voici par exemple les œuvres de Molière, avec commentaire, introduction et études, éditées par Ad. Laun, à Leipzig, et reprises par le Dr W. Knœrich, qui vient de faire paraître la seconde édition du *Misanthrope*.

La librairie Weidmann à Berlin publie une grande collection des écrivains français avec notes. Dans ces trois dernières années ont déjà paru en 4 volumes les *Fables* de La Fontaine, expliquées par Lubarsch, un « romaniste » connu, c'est-à-dire savant très versé dans la connaissance du français du moyen âge. Puis l'*Histoire de la civilisation* de Guizot, commentée et expliquée par le Dr Lambeck; et le *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce*, de l'abbé Barthélemy, avec des notes de M. Kuhne.

Nous pourrions citer encore nombre d'éditions d'auteurs français, tels que Voltaire, Racine, etc., destinés soit aux écoles, soit au public. Ce n'est pas vanité que nous devons tirer de ces faits, c'est exempl et émulation.

L'Enseignement du dessin élémentaire, *indications pratiques pour les maîtres de dessin dans les écoles primaires et supérieures*, par *H. Schulze*, professeur de dessin au Realgymnase de Reichenbach (Silésie.) — On se plaint que notre industrie, même celle de luxe, soit imitée, débordée et parfois dépassée depuis quelques années en Allemagne. Il est certain que nos voisins ont accordé une attention nouvelle et vraiment extraordinaire à l'enseignement populaire des arts du dessin, et qu'ils y ont fait de surprenants progrès.

Ce petit livre, qui contient 180 figures, a pour objet de préparer et d'assurer l'enseignement du dessin en prenant les enfants depuis la quatrième année d'école jusqu'à la huitième année. Il est divisé très méthodiquement selon l'âge et la force des élèves.

La première partie traite de questions générales, de l'importance, de l'utilité, du but de l'art du dessin, de l'organisation de cet enseignement dans l'école, questions qu'il ne serait pas mauvais de populariser chez nous.

La seconde partie entre dans le détail, indique les moyens spéciaux à adopter, les procédés pratiques, la gradation de l'enseignement, année par année, avec d'excellents spécimens de dessins à l'appui, de façon à terminer complètement le cours avec la huitième année d'école, et à mettre les élèves en état de dessiner d'après la bosse.

L'auteur tient à l'enseignement par masse, c'est-à-dire à ce qu'une classe entière dessine d'après le même modèle, et il veut par conséquent que le maître trace ce modèle au tableau devant les élèves. Les dessins du livre sont composés à cette intention; ils sont généralement bien choisis et l'on pourrait certainement en tirer quelque profit

pour nos écoles. Nous ne voulons pas ici entrer dans la critique des détails, tels que l'usage du charbon et de la craie au lieu du crayon : ce sont des moyens techniques qui dépendent des différentes installations et du but poursuivi. Il paraît difficile de se prononcer d'avance, d'une manière absolue et pour tous les cas.

EXAMEN ET AMÉLIORATION DE L'AIR RESPIRÉ DANS LES ÉCOLES par le Dr *Wolpert*, à Kaiserslautern. — Ce petit traité, qui a d'abord paru dans le *Journal des instituteurs du Palatinat*, renferme des indications et des conseils qu'on ne saurait trop répandre. Heureusement qu'aujourd'hui cette question est connue, que chaque instituteur sait de quelle importance il est pour lui et pour ses élèves de chasser l'air empesté. de faire entrer à flots l'air pur, de renouveler l'atmosphère par les moyens les plus énergiques pendant l'intervalle des classes, et de le renouveler progressivement pendant la durée des classes mêmes. On ne saurait toutefois trop y insister, l'air étant la vie même, et la paresse, l'indifférence se substituant trop souvent sur ce chapitre à l'ancienne ignorance.

L'opuscule du Dr Wolpert traite avec quelque détail successivement de la température, de l'humidité et de la pureté de l'air dans les écoles. Les conseils qu'il donne sont pratiques, faciles à suivre. peu coûteux. Jadis, les écoles étaient souvent moins saines, moins aérées que les étables, et cela tout à la fois par la faute des gens et par celle des locaux. Aujourd'hui, en France, ce n'est qu'exceptionnellement qu'on trouverait encore des écoles réellement malsaines; mais les mieux installées, les mieux bâties, les plus élégantes et les plus vastes ont encore besoin que les maîtres fassent un emploi judicieux des moyens de chauffage et de ventilation mis à leur disposition pour combattre tant de causes de malaise et de mal-être que contient toute agglomération considérable.

A en juger par ce petit livre, l'Allemagne ne paraît pas, sur ce point, par trop en avance sur nous.

J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Conseil supérieur de l'instruction publique. — Les élections complémentaires pour le remplacement de M. Buisson, nommé par décret membre du Conseil et de la section permanente, et de M. Voigt, démissionnaire, ont eu lieu dans le courant du mois dernier. M. Armbruster, inspecteur primaire, a été élu comme sixième représentant de l'enseignement primaire, et M. Girardet comme représentant des agrégés de l'ordre des sciences physiques et naturelles.

Le mémoire de M. Gréard sur la revision des programmes de l'enseignement secondaire. — A l'ouverture de la session du Conseil académique de Paris, le 1er juillet, M. le recteur Gréard a lu un mémoire sur la revision des programmes de l'enseignement secondaire. Nous espérons pouvoir, dans un de nos prochains numéros, publier soit *in-extenso*, soit par extraits, ce remarquable travail, où se trouve traitée, à côté des points qui touchent plus spécialement aux programmes des lycées, une question générale d'éducation du plus haut intérêt.

Les recommandations politiques et les instituteurs. — Un trop grand nombre d'instituteurs comptent encore, pour se « pousser », sur les influences extra-universitaires. Un inspecteur primaire écrivait dernièrement à ce sujet au *Manuel général* une lettre pleine de verve et d'à-propos. « Nous entendons, disait-il, les instituteurs réclamer l'indépendance à cor et à cris, et d'un autre côté nous les voyons mettre tout en œuvre pour aliéner leur liberté. Les chefs hiérarchiques, on n'y pense guère. Les inspecteurs primaires, l'inspecteur d'académie lui-même ne sont souvent avertis qu'en dernier lieu des desiderata de l'instituteur ou n'apprennent la chose qu'indirectement par les échos qu'ils en perçoivent du dehors. A tout prix, sans souci des

convenances universitaires, et dût la dignité professionnelle en être amoindrie, l'instituteur veut avoir à sa disposition un porte-voix politique dont l'organe soit assez puissant pour vibrer jusque dans l'oreille préfectorale. » Le *Manuel général* citait à ce propos ce fait singulier qu'une institutrice, ayant eu besoin d'un congé, d'ailleurs très légitimement motivé, s'est adressée pour l'obtenir, non au maire, à l'inspecteur primaire, à l'inspecteur d'académie, au préfet, mais à un sénateur du département qui, de sa plus belle écriture, a apostillé la demande en la transmettant à l'inspecteur d'académie.

Les faits de cette nature ne sont que trop communs : nous le savons par expérience; mais nous savons aussi que le plus sûr et le meilleur moyen d'obtenir un avancement mérité n'est pas de le faire demander comme une faveur par des personnes étrangères à l'Université. Ces recommandations vont souvent contre leur but. Aussi les maîtres et les maîtresses feront-ils bien de méditer l'*Avis important* que M. le directeur départemental de l'enseignement primaire du Nord vient d'adresser aux instituteurs placés sous ses ordres. Nous sommes heureux d'applaudir à son ferme langage. Voici en quels termes il s'exprime :

Des instituteurs et institutrices, et ce ne sont pas toujours les meilleurs, se font fréquemment recommander auprès de l'administration. Ils devraient se souvenir des avis qui ont été donnés à diverses époques à tout le personnel pour mettre fin à des agissements déplorables, par lesquels on cherche à peser sur nos décisions et à nous tenir en échec. Nous leur répétons ces avis.

Un bon instituteur n'a pas besoin de recommandations. Ses services, ses notes, le témoignage de ses chefs lui suffisent. Les dossiers des candidats sont toujours examinés avec soin : on ne se décide pas à la légère; tout est compté, pesé; toute nomination est précédée d'une véritable enquête sur les mérites des candidats, et on se prononce pour le plus digne.

Les mauvais instituteurs se trompent. D'abord l'administration, forte de son droit, ne manque jamais de l'exercer. Elle oppose l'impossibilité aux demandes qui ne sont pas justifiées. Puis, comme il faut donner des raisons, elle est bien obligée, malgré sa réserve habituelle, de motiver ses refus. Alors, c'est l'instituteur qui souffre de la recommandation. Il n'aboutit pas et se compromet. Il a commis une maladresse. Ses fautes étaient dans l'ombre; il les met en lumière. C'est un aveu d'impuissance professionnelle.

Les uns et les autres portent atteinte à la dignité de l'administration quand ils s'efforcent de la plier à leurs exigences. Ils méconnaissent l'esprit de justice qui l'anime quand ils prétendent lui imposer le régime de la protection. Ils nuisent aux droits de leurs collègues plus modestes et plus réservés quand

ils s'efforcent de les devancer par la faveur. On les a même vus compromettre les bons rapports de l'administration scolaire avec ses amis naturels. Franchement, leurs démarches ne valent pas un tel prix. Ils feraient mieux de rechercher les postes supérieurs par le dévouement et le zèle professionnels que par l'intrigue. Ils y gagneraient de toutes les manières.

L'administration, bien résolue à être toujours juste et ferme, ne se refuse jamais au plaisir de la bienveillance. Son désir le plus cher serait de pouvoir contenter tout le monde, et, quand elle écarte des demandes, elle est déterminée par des raisons impérieuses. Dès lors il suffit de s'adresser à elle par écrit et par l'intermédiaire des inspecteurs primaires, ou de vive voix et directement. L'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire du Nord, ouvre son cabinet le jeudi à tous ceux qui se présentent, il écoute leurs vœux, leurs doléances : tous sont assurés d'un accueil bienveillant. Avec ces moyens de se faire entendre, il n'est ni nécessaire, ni utile de recourir aux recommandations, qui, encore une fois, ne produisent généralement pas l'effet qu'on en espère, soit qu'elles ne s'inspirent que de vagues sympathies, soit qu'elles échouent devant la vérité, soit qu'elles causent même du regret à leurs auteurs qui sont obligés bien souvent de les abandonner.

L'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire du département du Nord, espère que ces conseils seront entendus de tous ceux qui comptent plus sur des appuis étrangers que sur eux-mêmes, et qu'ils renonceront à des procédés qui ressemblent trop à des tentatives de pression.

Pour donner une sanction à cet avertissement, qui a sa source dans le sentiment de l'intérêt de tous, personnel et administration, à l'avenir *tout instituteur ou institutrice qui se sera fait recommander sera appelé immédiatement au cabinet du directeur de l'enseignement primaire pour qu'il expose ses vœux, ses besoins, les motifs de sa démarche, et qu'il entende la réponse que ses notes lui mériteront.*

La conclusion qui se dégage de cet avis, qui pourrait être signé par tous les inspecteurs d'académie, c'est que les instituteurs se recommandent peu en se faisant recommander. Ils doivent tenir à honneur de ne devoir leur avancement qu'à leur mérite constaté par leur vrais chefs, qui les connaissent et sauront d'autant mieux récompenser ce mérite qu'ils y seront moins sollicités.

Puisque la question se pose, et elle méritait d'être posée nettement, nous devons ajouter que les instituteurs ne doivent pas plus faire appel à l'influence des maires qu'à celle des députés ou des sénateurs. Il ne faut pas qu'on voie se reproduire, comme cela s'est vu et peut encore se voir dans certaines villes, la division des instituteurs en deux clans, le clan municipal et le clan universitaire. Ceux qui s'engagent dans ces coteries locales font fausse route, car les municipalités passent ou peuvent passer, tandis que l'Université reste et reprend toujours ses droits. Quoi de plus déplorable d'ailleurs pour la bonne

formation des adjoints, futurs titulaires, que ces scissions regrettables qui sont toujours plus ou moins connues des élèves et des familles?

Délégation a l'Exposition internationale d'hygiène et d'éducation de Londres. — En raison de l'importance que présente au point de vue scolaire l'*Exposition internationale d'hygiène et d'éducation de Londres*, M. le ministre a décidé qu'une délégation de membres de l'enseignement primaire serait envoyée à Londres dans le courant du mois d'août avec mission d'étudier cette exposition et d'en faire l'objet de rapports détaillés dont la *Revue pédagogique* publiera les parties essentielles. Les délégués auront en outre à étudier les collections pédagogiques du South Kensington Museum, à visiter quelques écoles de Londres, et à assister au Congrès pédagogique international qui aura lieu à Londres du 4 au 10 août. Les membres de cette délégation seront choisis parmi les directeurs d'école normale, les inspecteurs primaires, les professeurs d'école normale, les directeurs ou professeurs d'école primaire supérieure.

Les personnes qui désireraient être appelées à faire partie de la délégation devront remplir les conditions suivantes:

1° Savoir l'anglais;

2° S'engager à présenter avant le 1er octobre un mémoire ou rapport sur la partie de l'exposition dont elles auront accepté de rendre compte.

Il leur sera alloué, en sus des frais de voyage, une indemnité de 15 francs par journée de séjour en Angleterre.

Toutes les demandes devront être transmises, par la voie hiérarchique, à M. le ministre avant le 20 juillet. En même temps et pour la rapidité du classement, copie de la demande sera directement adressée au ministère (Direction de l'enseignement primaire).

Exposition scolaire de Saint-Omer. — Nous venons de visiter cette intéressante exposition, qui a tenu toutes ses promesses. Elle a été parfaitement organisée par M. Ridoux, inspecteur d'académie, vaillamment secondé par M. Eliet, inspecteur primaire. La grande nef de la chapelle du lycée se prêtait on ne peut mieux

au classement et à l'exhibition des cartes, des dessins, des cahiers d'élèves, des travaux à l'aiguille, des objets en fer ou en bois façonnés dans un assez grand nombre d'écoles, mais surtout dans l'école industrielle de Boulogne. M. Durand, sous-secrétaire d'État, qui a représenté M. le ministre de l'instruction publique dans la fête du 15 juin, a été frappé du caractère pratique que révélaient les divers travaux. « Les instituteurs du Pas-de-Calais, a-t-il dit, montrent qu'ils ont travaillé, qu'ils sont entrés dans la bonne voie et qu'ils sont à la hauteur de leur difficile et délicate mission. » Il a remis à l'un d'eux, à M. Thuillier, leur respecté vétéran, la croix de la Légion d'honneur, digne récompense de ses 47 ans de service.

Ce qui nous a le plus intéressé, ce sont, on le comprend, les cahiers des élèves : il n'y a rien de tel pour juger les maîtres et les méthodes. Il y en avait 12,000 ! Certes, nous ne les avons pas tous vus, mais nous en avons parcouru un grand nombre. En général, ils sont bien tenus; quelques-uns mêmes se font remarquer par une sorte de luxe de propreté que nous ne saurions blâmer. Il faut bien dire cependant que dans beaucoup d'entre eux on sent que le maître n'a pas encore secoué le joug du livre : il y a de trop longues dictées, dont le choix n'est pas toujours judicieux ; l'exercice de la composition française n'a généralement pas la part qui devrait lui revenir; les corrections sont insuffisantes ou vagues. Comment un enfant apprendra-t-il à mieux faire quand il lira au bas d'une page : « C'est mauvais ; ce n'est pas fameux », et autres notes semblables.

N'insistons pas sur la critique, ce serait injuste : un grand nombre de maîtres commencent à corriger sérieusement les devoirs des élèves. Nous avons surtout admiré le soin, le scrupule et l'intelligence que Mlle Thomas, institutrice à Croisilles, apporte dans cette tâche si importante. Elle a obtenu, à l'unanimité, le premier prix des cahiers scolaires : elle l'a bien mérité. Nous avons aussi remarqué les cahiers de l'école de garçons de Lens; on y voit que le directeur, M. Coquelin, procède avec une méthode sûre pour toutes les parties du programme, y compris l'enseignement de la langue française, ce qui n'est pas un mince mérite. Nos félicitations également à M. Barrat, d'Arras. Nous pourrions citer encore les cahiers de devoirs mensuels de l'école de

M. Tilliette à Campagne-les-Hesdin, les cahiers journaliers de l'école de Mlle Fourcand à Boulogne et de Mlle Lallemand à Saint-Omer, [de M. Truffier à Busnes, de M. Deltour à Nuncq, de M. Peutel à Blendecques, de M. Flamen à Polincove, de M. Fusillier à Auxi-le-Château, de M. Stal à Béthune; mais arrêtons-nous, car il nous serait impossible de rendre justice à tous les maîtres ou maîtresses dont les travaux d'élèves nous ont permis d'apprécier le dévouement et le sens pédagogique.

Nous devons cependant une mention spéciale à l'exposition de M. Huleux (cahiers, dessins et travaux manuels), à celle de M. Colet, de Berles-Monchel (appareils très simples et très peu coûteux pour les expériences les plus élémentaires que réclame l'enseignement de la physique), et à celle de M. Dumont, de Saint-Omer (tableaux sur toiles ardoisées pour l'enseignement scientifique).

Cette rapide inspection nous a prouvé une fois de plus que c'est le maître qui fait l'école, et que le bon exemple en matière d'instruction est on ne peut plus contagieux dans une même localité. Partout où il y a un maître énergique, formé aux bonnes méthodes, toute sa classe marche bien, et c'est ce qu'attestent non pas quelques cahiers choisis entre les meilleurs, mais tous les travaux d'élèves pris dans leur ensemble, et l'on peut être sûr que dans l'école des filles d'à côté, on constatera aussi de forts bons résultats.

Nous avons donc vu une belle, brillante et utile exposition, qui fait certainement grand honneur aux instituteurs artésiens. L'espace nous manque pour en parler plus longuement. Disons seulement que la fête du 15 juin avait été précédée d'un congrès qui a été ouvert par M. le préfet du Pas-de-Calais et clos par M. le recteur de l'académie de Douai. M. le préfet a prononcé un excellent discours dans lequel il a comparé la position actuelle des maîtres avec la situation humiliée des anciens « magisters », réduits il n'y a pas si longtemps encore à la « quête au pain ». Il a mis les instituteurs en garde contre les marques bruyantes d'amitié que leur prodiguent aujourd'hui leurs ennemis d'hier, empressés de les flatter, en faisant injure à leur loyauté, dans l'unique but de faire échec au gouvernement de la République. Quant à M. le recteur, il a été on ne peut mieux inspiré dans une chaleureuse improvi-

sation dont les instituteurs garderont un vif souvenir : il s'est attaché surtout à leur recommander d'avoir un enseignement vivant, le seul qui soit fécond, et de plus emprunter à leur propre cœur et à leur propre esprit qu'aux meilleurs manuels.

Exposition scolaire de Tarbes. — La distribution des récompenses a eu lieu le 2 juin. D'après le rapporteur, M. Dazet, l'exposition scolaire de Tarbes, la première qu'ait vue cette ville, a été digne à tous égards de l'attention du public. Les travaux d'élèves prouvent que de sérieux progrès ont été accomplis. « L'esprit d'initiative et de libre recherche qui anime tous les membres du corps enseignant, dit M. Dazet, l'empressement éclairé avec lequel ils adoptent les méthodes nouvelles et l'esprit dans lequel ils les appliquent, le courant d'émulation fécond qui s'établit entre les représentants de l'enseignement public et de l'enseignement libre, sont autant de gages précieux dont un avenir prochain réalisera les promesses. »

Le sou des bibliothèques. — Nous voyons avec plaisir se propager l'œuvre du *sou des bibliothèques*, dont nous avons parlé dans notre numéro de janvier et sur laquelle nous reviendrons prochainement. Il suffit aux instituteurs de la recommander pour qu'elle prenne racine dans les écoles. Nous n'en voulons pour preuve que l'exemple donné par l'instituteur d'Albas (Savoie). Dès qu'il eut fait appel à ses élèves, 41 répondirent sur l'heure. La société s'étendra en dehors de l'école et ne tardera pas à avoir une centaine de membres. De cette manière, la bibliothèque de l'école se développera tous les ans, sans avoir besoin de recourir à la bonne volonté du conseil municipal. Pourquoi n'en ferait-on pas autant dans toutes les communes de France? C'est si facile et si utile!

Fondation d'un prix perpétuel pour les écoles et l'académie de Clermont-Ferrand. — On se rappelle qu'il a été institué en 1881-1882 un concours de leçons de choses entre les instituteurs et les institutrices de l'académie de Clermont. Les meilleures leçons ont été réunies en un volume que M. Armand Colin vient d'éditer sous le titre de *Plateau central*, livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Selon les conventions, l'éditeur a versé

une somme de 1,000 francs, que le recteur a convertie en une rente de 3 0/0 dont le produit sera consacré à la fondation d'un prix perpétuel décerné, chaque année et à tour de rôle, dans chacun des départements de l'académie, à l'instituteur ou à l'institutrice qui aura fait recevoir la plus forte proportion d'élèves au certificat d'études primaires. C'est là une idée neuve et originale, et surtout une bonne idée, dont M. le directeur de l'enseignement primaire a vivement félicité M. le recteur de Clermont-Ferrand.

Actes de courage et de probité. — Les *Bulletins* départementaux relatent constamment un grand nombre de faits qui honorent grandement les élèves et les maîtres. Ainsi à Fayet (Aveyron), le jeune Bernardou (Joseph), âgé de huit ans et demi, s'est empressé de remettre à l'instituteur deux pièces de cinq francs qu'il venait de trouver sur un chemin, et comme plusieurs de ses camarades avaient appris qu'un pauvre domestique avait perdu 200 francs, M. Cot, l'instituteur, a envoyé les enfants faire des recherches pendant la récréation pour les retrouver. Il a pu être retrouvé 50 francs.

Ailleurs, à Saint-Jean-de-Luy, le jeune Golin-Chené, âgé de 14 ans, élève de l'école laïque communale, a sauvé la vie à un enfant de cinq ans tombé dans le bassin au moment de la plus forte marée. Il s'est jeté dans l'eau tout habillé, conduite d'autant plus méritoire qu'il n'est pas habile nageur et qu'il a eu la modestie de ne pas se vanter de ce trait de courage. Son père lui-même ne l'apprit que le lendemain par les parents de l'enfant sauvé. M. l'inspecteur d'académie des Basses-Pyrénées lui a envoyé ses félicitations et lui a réservé un prix d'honneur qu'il lui remettra devant ses camarades.

Le gouvernement ne manque pas de son côté de récompenser les jeunes élèves qui lui ont été signalés pour des faits semblables.

Aux termes de rapports présentés par le ministre de l'intérieur et approuvés, l'un le 12 février, l'autre le 18 mars 1884 par le Président de la République, des médailles d'honneur ou des mentions honorables ont été accordées aux personnes ci-après désignées, qui ont accompli des actes de courage et de dévouement et dont la belle conduite a été signalée :

M. A. 2e classe. — Susini (Pierre-François), instituteur communal, à Santo-Pietro-di-Tenda (Corse); 26 juillet 1883 : s'est particulièrement distingué dans plusieurs circonstances, notamment en portant secours à un enfant enseveli sous les décombres d'un mur.

M. A. 2e classe. — Cazambon (Antoine-Jean), instituteur, à Saint-Mézard (Gers); 29 décembre 1883 : a fait preuve d'un courageux dévouement en abattant un chien atteint d'hydrophobie qui s'était introduit dans l'école. S'était précédemment distingué par sa belle conduite dans un incendie.

M. A. 2e classe. — Bérard (Etienne), instituteur public, à Saint-Vincent-du-Fort (Basses-Alpes); 27 décembre 1883 : n'a pas hésité à exposer sa vie pour porter secours à un enfant tombé dans un précipice.

M. A. 2e classe. — Folliot (Jacques-Victor), instituteur communal, à Lingreville (Manche); 1883-1884 : s'est particulièrement distingué en combattant deux incendies et en portant secours à un homme sur le point de périr dans un fossé rempli d'eau.

Mention honorable. — Bouteiller (Albert), instituteur adjoint à Lods (Doubs); 3 décembre 1883: s'est dévoué pour arrêter un cheval emporté attelé à une voiture dans laquelle se trouvaient deux personnes.

Mention honorable. — Rouzé (Emile), professeur au collège de Clamecy (Nièvre); 5 juillet 1883 : s'est dévoué pour porter secours à un jeune homme sur le point de se noyer dans l'Yonne.

Mention honorable. — Le jeune de Pradelle (Henri), âgé de 8 ans, domicilié à Bretenoux (Lot); 18 septembre 1883 : a sauvé un de ses camarades sur le point de se noyer dans la Cère.

Coloration des jouets d'enfants. — Nous appelons l'attention des directrices d'écoles maternelles sur l'arrêté suivant du préfet de Loir-et-Cher, pris d'ailleurs conformément à l'arrêté ministériel du 31 juillet 1878 et à l'avis récent du comité consultatif d'hygiène :

Art. 1er. — Il est expressément défendu d'employer, pour colorier les jouets d'enfants, des substances toxiques, notamment les couleurs arsenicales connues sous le nom de vert de Scheele, de vert de Schweinfurt, de vert métis ;

Les oxydes de plomb (massicot, minium), le blanc de plomb connu sous le nom de céruse ou blanc d'argent, le jaune de chrome ;

Les préparations de mercure, telles que le vermillon ;
Les sels de cuivre, tels que les cendres bleues.

Art. 2. — Toutefois, pour les articles en fer estampe et en fer blanc, ainsi que pour les ballons en caoutchouc, le chromate de plomb, la céruse et le vermillon sont autorisés, à condition que ces couleurs soient fixées au moyen d'un vernis gras.

Art. 3. — La mise en vente des jouets coloriés à l'aide de substances prohibées sera poursuivie conformément aux lois.

Ce ne sont pas seulement les jouets proprement dits dont la coloration peut souvent être suspecte à bon droit. Il en est de même des buchettes pour apprendre à compter, des dés pour apprendre à lire, et autres objets semblables dont l'usage s'introduit de plus en plus dans les écoles maternelles et que les enfants ne sont que trop enclins à porter à leur bouche.

Instituteurs en traitement a Vichy. — L'année dernière, sur l'invitation de M. Mougeol, professeur à Aurillac, de nombreux instituteurs en traitement à Vichy ont nommé un conseil chargé de faire les démarches nécessaires pour obtenir une réduction de prix dans certains hôtels où ils se réuniraient de préférence à partir du 15 août, époque de leurs vacances et de la diminution du nombre des baigneurs. Il ne pouvait résulter que de grands avantages matériels et moraux de cette vie presqu'en commun. Les membres du comité nommé en septembre dernier viennent de faire de nouvelles démarches auprès de quelques maîtres d'hôtel, avec le concours empressé de M. Livet, commissaire du gouvernement près les thermes. Ils informent leurs collègues qu'ils pourront être logés et nourris au prix de cinq francs par jour à partir du 15 août. Ceux-ci devront s'adresser à l'arrivée, pour plus amples informations, à M. Tixier, ex-instituteur, receveur du Casino. Nous donnons bien volontiers à cet avis l'appui de notre publicité.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Les inspecteurs de l'enseignement primaire en Prusse sont de deux catégories : les inspecteurs d'arrondissement *(Kreisschulinspektoren)* et les inspecteurs locaux *(Lokalschulinspektoren)*. Le nombre total de ces fonctionnaires est, d'après la dernière statistique, de 11,839, savoir :

	Protestants	Catholiques	Total
Inspecteurs d'arrondissement, laïques . .	69	112	181
— — ecclésiastiq.	631	89	720
Inspecteurs locaux, laïques.	381	689	1.270
— — ecclésiastiques. . . .	7.306	2.362	9.668
	8.387	3.252	11.839

— Le 5e congrès des instituteurs allemands *(V. deutscher Lehrertag)* a eu lieu à Görlitz (Silésie) les 2, 3 et 4 juin. Le nombre des personnes qui y ont pris part s'est élevé à plus de 600 : les délégués proprement dits étaient au nombre de 86, et représentaient un chiffre total de 20,000 instituteurs environ.

Entre autres résolutions votées, le congrès a décidé qu'il y avait lieu d'organiser l'assurance mutuelle entre les instituteurs pour les cas de poursuites judiciaires, tant au civil qu'au correctionnel et au criminel, toutes les fois qu'il s'agit de questions intéressant les droits des instituteurs.

La question de la surcharge scolaire *(Ueberbürdungsfrage)* a donné lieu à un débat assez vif, à la suite duquel ont été adoptées les « thèses » suivantes :

1° Une surcharge de la jeunesse n'est motivée ni par les conditions actuelles de la civilisation, ni par les prescriptions légales relatives aux matières d'enseignement.

2° Lorsque cette surcharge se produit en fait, la cause doit en être cherchée dans une fausse interprétation des règlements.

3° Pour éviter une surcharge qui se produirait dans ces conditions, il est nécessaire :

a) Que les exigences des autorités exécutives soient proportionnées à ce qu'il est réellement possible d'atteindre ;

b) Que les programmes des écoles soient élaborés et revisés après un examen attentif des conditions spéciales de chacune d'elles, et avec le concours du personnel enseignant ;

c) Que le personnel enseignant soit augmenté partout où le chiffre des élèves dépasse le minimum légal et nuit à l'efficacité du travail des maîtres ;

d) Que le système des maîtres spéciaux ne soit appliqué que dans les limites les plus restreintes ;

e) Qu'il soit donné le moins possible de devoirs à faire à la maison ;

f) Que des relations plus fréquentes et plus intimes soient établies entre l'école et la famille ;

g) Enfin et particulièrement, qu'une part plus large soit faite aux exercices physiques.

— Beaucoup de papetiers de Berlin, dont la clientèle se compose principalement d'élèves des écoles, ont adopté l'usage de faire à leurs jeunes acheteurs de petits cadeaux. L'acheteur d'un cahier de 10 pfennigs recevra, par exemple, une image ou un bonnet de papier, un cerceau, un pantin, un sifflet, un couteau de bois ; on distribue même des pince-nez, des moustaches postiches, des seringues, des mirlitons, et une foule d'autres objets. De cette façon, les écoliers se trouvent avoir en leur possession une quantité de jouets, qui deviennent une occasion de dissipation. Les sujets des images sont fréquemment d'un caractère immoral : moines buvant, femmes équivoques, etc., avec des légendes rimées qui n'ont rien d'édifiant. Naturellement, le commerçant qui distribue ces cadeaux pour attirer les acheteurs se rattrape sur la qualité de la marchandise vendue. Plusieurs journaux de Berlin demandent si l'autorité municipale ne devrait pas interdire de semblables pratiques, dont les conséquences sont très fâcheuses.

Angleterre. — M. Mundella avait demandé, il y a quelques mois, à un médecin fort connu, le Dr Crichton Browne, un rapport sur la question de l'*overpressure*. Ce médecin a exposé son opinion dans un volumineux mémoire, que M. Mundella, après en avoir pris connaissance, aurait déclaré n'être qu'un « absurde fatras » *(a farrago of nonsense)*. Certains adversaires du département d'éducation, qui auraient désiré exploiter contre l'école primaire anglaise les appréciations pessimistes du Dr Crichton Browne, ont réclamé la publication de son mémoire : M. Mundella a refusé, déclarant que le département ne pouvait accepter de donner à l'élucubration du Dr Browne, en la publiant, le caractère d'un document officiel. Un membre de la Chambre des communes, M. Leighton, ayant demandé si le département comptait apporter des modifications au code scolaire, pour donner satisfaction aux réclamations concernant l'*overpressure*, M. Mundella a répondu : « Certainement non ! »

— Dans la séance des Communes du 16 juin a eu lieu la discussion annuelle à l'occasion du budget du département d'éducation. C'est la première fois que ce budget dépassait 3 millions de livres st. (£ 3,016,167, soit une augmentation de £ 77,237 sur l'année précédente). M. Mundella a résumé la situation des écoles primaires dans un discours dont nous donnerons quelques extraits dans notre prochain numéro. M. Leighton a essayé de soulever un incident à propos du rapport du Dr Crichton Browne. Il n'a pas trouvé d'écho dans la Chambre. Quelques députés conservateurs se sont plaints de la parcimonie du gouvernement à l'égard des écoles libres. La plupart des orateurs ont rendu justice aux efforts du département d'éducation, et l'ont encouragé à persévérer. Il y a encore énormément à faire, et M. Mundella a reconnu lui-même que le chiffre moyen de l'*absentéisme* scolaire quotidien est de onze cent mille enfants sur un total de 4 millions pour l'Angleterre et le pays de Galles, c'est-à-dire que la fréquentation moyenne représente 73 0/0 des enfants inscrits.

— La cour d'appel vient de rendre un jugement aux termes duquel l'instituteur n'a pas le droit d'exiger de ses élèves qu'ils fassent des devoirs à la maison.

La mère d'un élève fréquentant une école publique de Bradford ne voulait pas que son fils travaillât en dehors de la classe; elle prévint l'instituteur de n'avoir plus à lui donner de devoirs à faire ni de leçons à apprendre, ajoutant qu'elle interdirait à l'enfant de travailler. L'instituteur ne voulut pas obtempérer à cette requête, et l'enfant, étant venu à l'école sans avoir étudié ses leçons, fut retenu après la classe jusqu'à ce que les leçons fussent apprises. La mère intenta au maître une action pour voies de fait *(assault)*. Les juges de Bradford ayant acquitté l'instituteur, appel fut fait de ce jugement par la plaignante. La cour d'appel a donné raison à cette dernière : Les *Education Acts*, a dit le juge Mathew, étant une limitation apportée à la liberté, doivent être interprétés dans le sens strict; or, quoiqu'il puisse être désirable que les enfants étudient leurs leçons à la maison, les *Acts* ne contiennent aucune prescription de ce genre et l'instituteur n'a pas le pouvoir de rien imposer à ses élèves à cet égard. L'élève a donc été puni pour avoir omis de faire une chose que le maître n'avait pas le droit d'ordonner; il a été induement retenu en classe après l'heure règlementaire, et cette détention constitue une « voie de fait ». En conséquence, l'arrêt des premiers juges a été cassé.

Le lendemain, M. Mundella, interpellé à ce sujet à la Chambre des communes, a dit: « Je ne vois rien dans cet arrêt qui doive empêcher les instituteurs de continuer à donner des devoirs à faire à la maison. La cour d'appel a simplement décidé que ces devoirs ne sont pas obligatoires, et qu'un élève ne doit pas être puni pour ne les avoir pas faits; mais je pense que cela ne produira aucune différence dans la pratique. »

— De nouvelles instructions aux inspecteurs scolaires viennent d'être publiées par le département d'éducation pour remplacer celles août 1882.

Autriche-Hongrie. — La Bohème parait vouloir se décider à son tour à supprimer la rétribution scolaire. Le Comité provincial (*Landesausschuss*) ayant demandé au Conseil scolaire un préavis sur cette question, ce Conseil a émis l'opinion que la suppression de la rétribution scolaire. qui n'existe plus que dans les provinces de Bohème, de Moravie et de Silésie, était une mesure désirable, et que cette suppression n'offrirait aucun inconvénient au point de vue administratif. Les conseils scolaires de district ont aussi été consultés : 58 conseils tchèques et 43 conseils allemands se sont prononcés en faveur de la suppression; seuls 4 conseils tchèques et 4 conseils allemands ont demandé le maintien de la rétribution.

— Dans les écoles de la ville de Vienne, des mesures ont été prises pour assurer l'évacuation des classes sans désordre en cas d'incendie; les élèves sont exercés à cette manœuvre, qui s'exécute de trois façons différentes selon le degré d'urgence, sur des signaux donnés par l'instituteur. Dans le cas d'un incendie dans le voisinage (signal n° 1), les enfants rangent leurs livres dans leurs sacs, endossent leurs pardessus, et quittent la classe par groupes de quatre. Si le danger est imminent (signal n° 2), les livres sont laissés là, les pardessus sont rapidement endossés et la classe est évacuée

comme ci-dessus. Enfin, en cas d'extrême péril (signal n° 3), on laisse là livres et vêtements et la sortie a lieu sur-le-champ par groupes. Lors d'un essai fait récemment à la *Bürgerschule* de la Werderthorstrasse, vingt classes, contenant un millier d'enfants, ont été évacuées en dix minutes sans le moindre désordre.

— Au Conseil municipal de Buda-Pest, M. Alkér a proposé au nom de la commission scolaire d'accorder aux instituteurs une gratification de 250 florins, pour les indemniser du travail qu'exige l'administration des caisses d'épargne scolaire. Plusieurs conseillers ont combattu cette proposition, par le motif que les caisses d'épargne scolaire sont une institution mauvaise, qui ne doit pas être encouragée. La majorité leur a donné raison, et la proposition a été rejetée.

— Les institutrices hongroises peuvent-elles se marier? Le Conseil municipal de Buda-Pest dit oui, celui de Tyrnau dit non. Une institutrice de cette dernière ville vient d'adresser un recours au gouvernement, qui aura à trancher cette intéressante question.

Belgique. — Le nouveau ministère catholique s'est constitué sous la présidence de M. Malou. Le ministère de l'instruction publique est supprimé; l'instruction publique est rattachée au ministère de l'intérieur. Le nouveau ministre de l'intérieur, M. Jacobs, a adressé aux gouverneurs de province, en date du 18 juin, la circulaire suivante:

Le ministère issu des dernières élections entend respecter, dans la plus large mesure, la liberté des communes; vous voudrez bien, au reçu de la présente, inviter les commissaires spéciaux que vous auriez chargés d'une mission quelconque à n'y donner aucune suite jusqu'à ce qu'il m'en ait été référé.

Je vous prie de suspendre l'exécution de toutes les mesures qui ont été imposées aux communes par vous et vos subordonnés et qu'il est encore temps d'arrêter; il faudrait, pour en agir autrement, qu'il y eût adjudication ou mesure analogue de nature à exposer, en cas de suspension des travaux, à des dommages-intérêts.

Les communes qui, sur les injonctions du gouvernement précédent ou de ses représentants, ont intenté des procès, devront être avisées qu'elles peuvent se pourvoir auprès du gouvernement actuel et, en attendant, surseoir aux poursuites.

Vous voudrez bien agir de même, s'il a été, dans votre province, intenté des procès contre d'anciens normalistes en restitution de bourses reçues par eux.

Canada. —Le rapport sur l'état de l'instruction primaire durant l'année 1883 dans la province d'Ontario — la plus avancée des provinces du Canada — vient d'être publié. D'après ce document, le nombre des enfants d'âge scolaire est de 488,817; le chiffre de ceux qui ont fréquenté une école est de 457,178. La moyenne des présences à l'école a été de 45 0/0 des élèves inscrits : « C'est là, dit le *Canada School Journal* de Toronto, un résultat satisfaisant, si nous le comparons à celui qu'on obtient dans les autres pays; car nous pensons que dans aucun pays cette moyenne n'atteint 50 0/0. » Le journal canadien a vraiment la satisfaction trop facile, et les suppositions gratuites qu'il fait à l'égard des autres pays sont aussi désobligeantes qu'inexactes. Nous avons indiqué plus haut, d'après M. Mundella, le chiffre de la fréquentation moyenne en Angleterre : 73 0/0. Dans plusieurs pays d'Europe, cette moyenne atteint 90 et 95 0/0.

Italie. — La Chambre des députés a adopté, avec quelques légères modifications, le petit projet de loi sur la nomination et le traitement des instituteurs dont nous avons parlé dans notre dernier numéro. Quand ce projet aura reçu l'approbation du Sénat, nous en publierons le texte.

— Le cinquième congrès de l'Association nationale des instituteurs italiens aura lieu à Turin du 15 au 21 septembre. Les questions inscrites à l'ordre du jour sont les suivantes :

1° Quel caractère doit avoir l'école primaire italienne pour répondre aux besoins de la nation.
2° La caisse des retraites pour les instituteurs.
3° L'apprentissage du travail manuel à l'école primaire.
4° La fédération des sociétés d'instituteurs.
5° Quels seraient pour les instituteurs les moyens pratiques d'améliorer leur situation morale et matérielle.

Russie. — Nous donnons ci-dessous la statistique des écoles primaires dans les 10 circonscriptions académiques de la Russie d'Europe, ainsi qu'en Sibérie et en Turkestan, pour l'année 1883. Ces chiffres sont publiés par le journal tchèque *Ucitelské Noviny*, paraissant à Prague. Nous y avons ajouté le chiffre de la population tel que le donnait en 1878 un document officiel publié par le ministère russe de l'instruction publique.

Le nombre total des écoles primaires est de 24,853; celui des élèves, d'environ 2 millions. Ces écoles se répartissent de la façon suivante entre les circonscriptions :

Population (1878)	Circonscriptions académiques.	Nombre d'écoles (1).	Une école pour combien de verstes carrées (2).
14.121.259	Moscou	18.4	101
5.976.266	Vilna	14.9	72
4.490.041	Varsovie	13.2	34
9.290.794	Kiev	10.4	90
9.880.649	Kharkov	9.9	—
8.679.243	Kazan	9.7	—
4.448.014	St-Pétersbourg	6.8	848
4.490.041	Odessa	5.9	142
5.151.782	Orenbourg	3.6	961
1.910.740	Dorpat (3)	2.0	—
3.430.958	Sibérie Occidle	2.2	5.120
	Sibérie Orientle	0.9	43.467
5.482.171	Turkestan	0.1	23.800

La dépense s'est élevée à près de 8 millions de roubles : 41 0/0

(1) Les chiffres de cette colonne indiquent quelle fraction du chiffre total de 24,853 écoles appartient à chaque circonscription, ce total étant exprimé par le nombre 100.

(2) 90 verstes carrées font 100 kilomètres carrés.

(3) La plupart des écoles des provinces baltiques ne ressortissent pas au ministère de l'instruction publique : c'est ce qui explique pourquoi l'arrondissement de Dorpat ne figure dans ce tableau que pour un chiffre si minime.

de cette somme ont été fournis par les communes et 34 0/0 par les zemstvos.

— Le *Courrier russe*, dans un article consacré aux écoles normales, s'exprime de la façon suivante :

« Nos écoles normales, qui ont déjà derrière elles un passé de vingt années, fournissent actuellement un nombre considérable d'instituteurs aux écoles des zemstvos; il est des districts où tous les instituteurs sont d'anciens élèves des écoles normales. On reproche aux instituteurs sortis de ces établissements trois défauts principaux: leur instruction générale est insuffisante; leurs connaissances professionnelles sont presque exclusivement théoriques; et enfin ils manquent d'énergie et de zèle dans l'accomplissement de leurs devoirs, ce qui peut s'expliquer par l'isolement dans lequel ils sont condamnés à vivre. »

Les remèdes que propose le journal russe sont : créer une classe préparatoire ; rendre l'examen d'admission plus sévère; ajouter aux trois années actuelles de l'école normale une quatrième année, ainsi que le demandent les zemstvos de Saint-Pétersbourg et de Novogorod; consacrer la troisième et la quatrième année aux exercices pratiques.

En 1883, le nombre des écoles normales russes était de 62, dont 49 étaient entretenues par le gouvernement, 11 par des zemstvos, 1 par l'Union agricole Marie à Moscou, et 1 par un fonds particulier. Leur budget s'est élevé à 1,241,991 roubles. Les élèves étaient au nombre de 4,423 (3,803 hommes et 620 femmes); sur ce total, 51 0/0 appartenaient à des familles de paysans, 20 0/0 à des familles ecclésiastiques, 11 0/0 à des familles de fonctionnaires ou à la noblesse.

Union américaine. — En mai dernier, la législature du Kentucky a voté, par 53 voix contre 32, un bill scolaire qui réalise de notables progrès : il abolit l'ancien système du district et fait du comté l'unité scolaire; institue des surintendants de comté; ordonne la création d'écoles normales modèles; et augmente le fond des écoles de 200,000 dollars. L'adoption de ce bill est d'un heureux augure pour le relèvement de l'instruction primaire dans le Sud.

— La législature du Massachusetts a adopté un bill très radical relatif aux mineurs employés dans l'industrie. Aux termes de cette nouvelle loi, il est interdit d'employer non seulement les enfants d'âge scolaire, mais tous les jeunes gens âgés de moins de 21 ans, s'ils ne savent pas lire et écrire. Le bill ne rencontrera probablement pas d'opposition dans le sénat de l'Etat.

Le Gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS — 17308-4.

Nouvelle série. — Tome V. N° 8. 15 Août 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE NORMALE DE KUSNACHT

Voulant encourager l'étude des langues vivantes dans les écoles normales primaires, M. le ministre de l'instruction publique a accordé des bourses de séjour à l'étranger à un certain nombre d'anciens élèves-maîtres.

A la suite d'un concours ouvert au mois d'octobre 1883, auquel ont pris part une trentaine de candidats, six jeunes instituteurs ont été jugés dignes d'obtenir cette faveur. L'éminent directeur de l'école normale du canton de Zurich, le Dr Wettstein, a bien voulu recevoir dans son établissement nos jeunes compatriotes qui, depuis le mois de novembre dernier, suivent les cours du *Zürcherisches Lehrer-Seminar* de Küsnacht.

Nos boursiers, comme les élèves-maîtres du pays, sont logés dans des familles de la localité. Ils se trouvent dans un milieu où ils n'entendent et ne peuvent parler que l'allemand, ce qui est le meilleur, sinon le seul moyen de l'apprendre.

Mais ce ne sera pas le seul avantage de la mesure prise par la Direction de l'enseignement primaire.

Nos jeunes gens vivent dans un pays qui leur était inconnu, ils apprennent à connaître des mœurs et des habitudes toutes nouvelles pour eux. Ils ont l'occasion de voir de près et d'étudier un peuple libre, une nation petite par l'étendue de son territoire et par le chiffre de sa population, mais grande par son passé glorieux et par ses luttes pour l'indépendance de la patrie, habituée depuis longtemps à l'usage de la liberté. Ils compareront les institutions scolaires et politiques des deux pays. Leur horizon s'élargira, leurs idées s'élèveront, ils auront complété leur éducation.

C'est là une initiative heureuse, et on ne peut que féliciter le

ministère d'être entré dans cette voie. L'administration supérieure va même faire un pas de plus en 1884, et accorder également des bourses de séjour aux élèves les plus méritants des écoles primaires supérieures.

Nous avons pensé qu'il y aurait peut-être quelque intérêt à placer sous les yeux des lecteurs de la *Revue pédagogique* les notes que nous avons rapportées d'un récent voyage à Küsnacht.

Le *Zürcherisches Lehrer-Seminar* de Küsnacht est la quatrième des écoles normales suisses par rang d'ancienneté. Lucerne eut la première en 1818; les Grisons la seconde en 1820; l'Argovie la troisième en 1823. Celle de Küsnacht date de 1832.

La commune de Küsnacht est située sur les bords du beau lac de Zurich. On y arrive en une demi-heure par le bateau à vapeur qui fait, plusieurs fois par jour, le trajet de Zurich à l'extrémité du lac. C'est un village de 2 à 3,000 habitants, dont les maisons coquettes, aux volets verts, sont éparses au milieu des vergers et des vignes. On sait la propreté des villages suisses. Küsnacht se distingue entre tous par son aspect riant et par le luxe de propreté de ses maisons. Les escaliers, les portes, les planchers soigneusement entretenus, les meubles luisants, les cuisines appétissantes, les rideaux d'un blanc éblouissant témoignent des soins et de l'esprit d'ordre des femmes du pays. Quand on a parcouru les villages de certains départements français, et qu'on les compare aux villages suisses, on fait des rapprochements qui ne sont pas précisément flatteurs pour nous. Les hôtes de l'école normale de Küsnacht en ont été frappés comme tous ceux qui voyagent pour la première fois en Suisse, et ils ne manqueront pas de le redire à leur retour en France.

Lors de la création de l'école en 1832, on discuta longuement la double question de savoir si le nouvel établissement serait placé à la campagne ou en ville, et s'il serait organisé en internat (*Konvikt*) ou si les élèves seraient logés dans des familles. On se prononça en faveur de l'externat et de la campagne. Le premier directeur nommé par le Conseil d'éducation fut un des instituteurs de l'établissement des sourds-muets de Zurich. La nouvelle école prospéra sous sa direction, et le nombre des élèves-maîtres s'éleva rapidement de 30 à 115.

Le mouvement réactionnaire de 1839, qui renversa le gouvernement libéral, faillit emporter l'école. Elle fut réorganisée en 1840, et cette fois sous la forme d'internat. Le directeur fut remplacé. L'enseignement religieux devint la base de toute l'éducation : on lui fit une place beaucoup plus considérable, et on diminua d'autant les programmes de l'enseignement scientifique ; la pédagogie prit un caractère exclusivement pratique ; la littérature allemande et l'enseignement du français devinrent facultatifs ; l'horticulture fut ajoutée au programme.

Cette situation dura aussi longtemps que la réaction politique qui l'avait provoquée. Peu à peu, toutefois, l'internat d'obligatoire devint facultatif. Il n'y avait d'ailleurs que 72 places, et l'école devait recevoir souvent jusqu'à cent élèves pour pourvoir au recrutement. A partir de 1868, les élèves de 1re et de 2e année furent seuls internes, les deux autres divisions logeaient au dehors. Enfin, depuis la nomination du directeur actuel, le Dr Wettstein (1875), l'internat fut complètement supprimé. Les chambres des élèves ont été transformées en classes, salles de dessin, et salles de collections.

Depuis la même époque l'école normale reçoit également des aspirantes-institutrices ; mais le nombre d'élèves-maîtresses n'a jamais dépassé 15. En ce moment il n'y en a que 5 en 4e année, 1 en 3e année, 1 en 1re année. Le nombre des institutrices est très restreint en Suisse, et elles peuvent d'ailleurs se préparer soit dans l'école normale d'institutrices municipale de Zurich, soit dans un autre canton. Si quelques-unes préfèrent Küsnacht, c'est qu'elles y ont droit aux mêmes bourses que les élèves-maîtres.

Ce caractère mixte d'une école normale surprend le visiteur français, qui est habitué aux écoles spéciales, même pour les enfants des écoles primaires. En Suisse, les habitudes sont toutes différentes : la séparation systématique des sexes est considérée comme présentant plus d'inconvénients que d'avantages, et, de fait, on n'a jamais eu à constater à l'école de Küsnacht que la tenue des élèves des deux sexes ne fût pas parfaitement convenable. Il convient d'ailleurs de rappeler que, dans le canton de Zurich, l'instruction est obligatoire de 6 à 15 ans, et que l'immense majorité des écoles primaires sont mixtes ; les enfants ne font

182290 A

leur première communion qu'à 15 ans accomplis; jeunes gens et jeunes filles fréquentent les mêmes écoles, et se retrouvent à l'école normale, de 15 à 19 ans, pour se préparer avec le même sérieux et le même zèle aux mêmes fonctions.

Tous les élèves habitent dans des familles de cultivateurs, de vignerons, d'artisans, d'instituteurs, de petits propriétaires du village. Les auditeurs français *(Hospitanten)* sont logés chacun dans une maison différente, avec trois ou quatre élèves suisses. Ils mangent tous à la même table avec le père, la mère et les enfants, et sont traités comme s'ils étaient de la famille. Le prix de la pension et du logement varie de 12 à 16 francs par semaine, non compris l'éclairage et le blanchissage. Les repas se composent du déjeuner de 7 heures (le traditionnel café au lait suisse), du dîner de midi, du goûter de 5 heures (café au lait), et du souper de 8 heures.

Tous, Suisses et Français, sont libres d'aller et de venir comme ils l'entendent. La direction de l'école veut que cette liberté même devienne pour les élèves un moyen d'éducation. D'ailleurs ils ne sont ni isolés, ni abandonnés à eux-mêmes, comme si l'école se trouvait dans une ville. Ils se rencontrent sans cesse avec leurs professeurs qui habitent la commune ou les environs; ils sont connus de tous les habitants du pays; et il s'exerce ainsi autour d'eux une surveillance indirecte qui est un frein suffisant pour ceux qui seraient tentés d'abuser de leur liberté. On rendrait immédiatement à sa famille l'élève dont la conduite ne serait pas régulière.

Des bourses *(Stipendien)* variant de 100 à 500 francs sont accordées à tous les élèves-maîtres.

L'école possède des biens évalués à 226,500 francs. La subvention annuelle du canton s'élève à 104,200 francs, dont 40,000 pour les bourses et 50,000 pour les traitements du personnel enseignant.

Une commission de surveillance de sept membres, élus par le Conseil d'éducation du canton de Zurich, veille à l'exécution des règlements, à la tenue régulière des classes, à la gestion financière de l'école.

Le directeur est chargé, outre ses classes, de la gestion des biens et des finances de l'établissement, et il fournit caution.

Il dresse le programme des examens d'admission; il établit, de concert avec l'assemblée des professeurs de l'école, les programmes des examens de fin d'année; il adresse un rapport annuel sur la situation morale et financière.

Le comité des professeurs *(Lehrerkonvent)* forme un rouage important dans l'administration de la maison. Il se réunit, sous la présidence du directeur, au moins quatre fois par an, et, en outre, chaque fois que trois professeurs en font la demande par écrit. Il est consulté sur les modifications à apporter aux programmes d'enseignement, sur la distribution du temps, sur l'emploi des crédits affectés à l'entretien de la maison et à l'acquisition des collections, sur la collation des bourses. Le compte-rendu annuel du directeur est soumis à son examen.

Ce comité s'occupe surtout de la tenue, de l'application, des études, des progrès des élèves-maîtres ; il prononce sur l'admission définitive des élèves reçus à titre provisoire, sur leur promotion à une classe supérieure, et sur le certificat d'études des élèves *(Abiturienten)* qui ont terminé leurs quatre cours. Ce certificat d'études leur est indispensable pour prendre part aux examens du brevet de *Primarlehrer* (instituteur des écoles primaires élémentaires) et du brevet de *Sekundarlehrer* (instituteur des écoles primaires supérieures).

Une monographie de l'école vient d'être publiée à l'occasion du cinquantième anniversaire de sa fondation et de l'Exposition scolaire de Zurich, par un ancien élève de l'école, M. C. Grob, aujourd'hui secrétaire du Conseil d'éducation du canton. Sur un chiffre total de 1,500 élèves formés à Küsnacht, 250 ont obtenu le brevet de *Sekundarlehrer*. Une cinquantaine de ces derniers ont continué leurs études à l'université de Zurich ou au Polytechnikum fédéral, et sont en ce moment pasteurs, professeurs de gymnase ou d'université, directeurs d'école normale, avocats, médecins, etc. Trois d'entre eux sont arrivés jusqu'aux fonctions les plus élevées dans le gouvernement fédéral, et deux à celles de directeurs de l'éducation dans leur canton. Ce sont là des résultats que l'école de Küsnacht aime à citer. Mais ce dont elle est plus fière encore, et à juste titre, ce sont les générations d'instituteurs qu'elle a préparées pour les écoles primaires.

Ces renseignements nous sont fournis par l'excellente brochure de M. C. Grob. Nous voudrions que les directeurs français pussent faire un travail semblable pour les élèves-maîtres qui ont été formés dans nos écoles normales: origine, profession des parents, postes successifs occupés dans le département ou au dehors, carrière embrassée par ceux qui ont quitté l'enseignement. Ces indications seraient plus utiles encore pour les écoles normales d'institutrices. Avec les documents qu'ils trouveraient à l'inspection académique, nos directeurs et directrices pourraient peut-être reconstituer toute l'histoire de leur école depuis la création jusqu'en 1884. C'est un travail qui leur préparerait plus d'une surprise instructive, tout en montrant que si quelques élèves, pour des raisons diverses, ont suivi d'autres carrières, l'immense majorité est restée fidèle à l'enseignement primaire et s'est dévouée à l'éducation des classes laborieuses.

Les élèves sont reçus à l'école de Küsnacht à l'âge de 15 ans accomplis.

Les examens d'admission ont lieu chaque année, au mois de mars, avant la rentrée de Pâques, commencement de l'année scolaire.

Ces examens sont subis devant le comité des professeurs et la commission de surveillance, et portent sur le programme d'enseignement des écoles primaires supérieures *(Sekundarschulen)*, savoir :

La langue allemande : lecture, explications, grammaire, composition allemande ; la grammaire française : lecture et traduction; l'arithmétique et la géométrie; l'histoire et la géographie; les sciences physiques et naturelles; le chant; la calligraphie; le dessin ; la gymnastique.

« La partie la plus intéressante de l'examen d'admission de mars 1884, auquel j'ai assisté — m'écrit un de nos jeunes boursiers — a été le français. J'ai vu des aspirants lire un morceau, le traduire couramment en allemand, donner sans hésitation les principes généraux de grammaire qu'on leur demandait, capables à peu de chose près de subir pour le français le même examen que nos candidats au brevet pour l'allemand. Ils ont, il est vrai, derrière eux trois années d'études du

français dans les écoles primaires supérieures... Je citerai, à titre de curiosité, quelques questions qui montrent comment, par les écoles primaires supérieures, le niveau de l'examen d'admission peut être relevé : *Géométrie*, l'angle au centre et l'angle inscrit ; *Histoire naturelle*, les cellules, leur composition, leur multiplication ; *Chimie*, l'hydrogène ; *Physique*, le télégraphe, etc., etc. Il n'y a rien là qui ne puisse également être obtenu en France. »

Le personnel enseignant se compose du directeur et de dix professeurs, qui se répartissent les différentes branches de la manière suivante :

1. Sciences physiques et naturelles (le directeur), 20 heures par semaine ;
2. Langue allemande, 20 heures ;
3. Pédagogie, histoire de la religion, latin, 17 heures ;
4. Français, anglais, 20 heures ;
5. Mathématiques, 22 heures ;
6. Histoire, géographie, 18 heures ;
7. Chant, violon, 20 heures ;
8. Dessin et écriture, 13 heures ;
9. Piano, 6 heures ;
10. Gymnastique, 8 heures ;
11. Méthodes et procédés d'enseignement, 3 heures.

Ce dernier cours est fait par le directeur de l'école annexe.

On voit que le nombre de leçons qui incombent à chaque professeur est considérable. Les six premiers professeurs (y compris le directeur), chargés des matières générales, ont une moyenne de 20 heures de classe par semaine. Le nombre des heures des professeurs spéciaux (dessin, violon, chant, piano, gymnastique) varie de 6 à 20, selon l'importance des branches.

Tout ce personnel enseignant, aussi dévoué que savant, tient les élèves en haleine du matin au soir.

En effet, les classes commencent le matin de 7 à 8 heures, par le *latin* qui est facultatif.

De 8 heures à midi, et pendant les six jours de la semaine, ont lieu les classes obligatoires pour tous les élèves, avec une pause de dix minutes après chaque heure, ce qui réduit les leçons à 3/4 d'heure ;

heures de classe demandant une préparation (les élèves-maîtresses 17), et 16 heures ne demandant pas de préparation, y compris les travaux horticoles et manuels, soit au total 37 (les élèves-maîtresses 33); tandis qu'à Küsnacht le nombre moyen des heures obligatoires est de 36, celui des heures facultatives de 6, soit en tout 42, et les travaux manuels n'y existent pas.

Les leçons de *religion* sont facultatives ; mais tous les élèves les suivent. Elles n'ont d'ailleurs aucun caractère confessionnel, et, comme l'indique le programme, portent plutôt sur *l'histoire de la religion* ou mieux encore *des religions*. Dans l'histoire des religions païennes, le professeur cherche à montrer quelle pensée idéale se dégage des doctrines ou des institutions établies par les fondateurs, et il fait connaître d'une manière plus détaillée les mythologies grecque, germanique et persane. Il cherche à éveiller l'intérêt de ses auditeurs par la lecture de passages des œuvres des grands écrivains, de l'*Iliade*, de l'*Antigone* de Sophocle, de l'*Iphigénie* de Gœthe, des poésies de Schiller, etc. Pour la religion juive, il se sert des livres historiques et prophétiques de l'Ancien Testament, et, pour la religion de Jésus, des évangiles. Il cherche à amener les élèves à réfléchir sur toutes ces questions, à se pénétrer des vérités reconnues comme telles, et à se faire une conviction raisonnée, plus solidement assise et plus profonde que si elle est imposée.

Le *latin* est facultatif également. Le professeur divise son enseignement en trois cours. Vingt à trente élèves les suivent régulièrement; ce sont en majorité ceux qui, à leur sortie de l'école normale, veulent passer une année à l'université de Zurich pour se préparer aux examens de *Sekundarlehrer*. Pour les admettre à ses cours, le professeur exige qu'ils aient déjà étudié, pendant trois ans au moins, une langue vivante, de préférence le français, et, comme ils ont déjà 35 à 40 heures de classe obligatoire par semaine, il sait qu'il ne peut leur demander beaucoup de temps en dehors de ses leçons. Aussi cherche-t-il à mettre le plus tôt possible un livre de latin entre les mains des élèves, afin de les intéresser à ces lectures, de leur donner le désir de les continuer et d'étudier mieux encore la langue latine, une fois qu'ils sont sortis de l'école et qu'ils ont des loisirs. « Je

réduis, me disait-il, la grammaire et la partie philologique de la langue au plus strict nécessaire. Le premier semestre, d'avril à juillet, avec 20 à 25 leçons, me suffit pour l'étude des principales règles des déclinaisons et des conjugaisons, et pour les exercices de thèmes du manuel mis entre les mains des élèves. Dès le second semestre, d'octobre à avril, nous lisons César (au moins un livre), des extraits de Tite-Live, un livre de Virgile. Je fais lire un paragraphe, je le fais expliquer et comprendre, puis je dicte une traduction littérale pour que les élèves puissent s'y retrouver dans leurs études, et je donne ou je fais rappeler les règles grammaticales au fur et à mesure qu'elles se rencontrent dans notre texte. Enfin, le passage essentiel est appris par cœur. »

Si nous entrons dans ces détails, c'est que la question a déjà été soulevée, en France, de l'introduction du latin dans notre enseignement normal, lorsqu'on aura quelque peu allégé d'un autre côté des programmes déjà très chargés.

Le programme des langues allemande et française, de l'histoire et de la géographie, du dessin ne donnent lieu à aucune observation particulière. Mais le cours de *mathématiques* nous paraît bien chargé; peut-être est-il trop élevé même pour les élèves-maîtres qui se préparent au brevet des écoles primaires supérieures. Ainsi, le programme recommande de rattacher, à la géométrie des trois premières années, les éléments de la géométrie descriptive et les principales propriétés des sections coniques; et au programme de la quatrième année figurent « les combinaisons et la théorie du binôme ; les propriétés principales des fonctions entières rationnelles et des équations supérieures, et la trigonométrie sphérique. »

Le *chant* occupe une place importante (4 heures par semaine) dans le programme. De plus, l'étude du violon est obligatoire. Aucun instrument ne se prête mieux à l'étude de la musique vocale et des morceaux de chant que les instituteurs doivent apprendre à leurs enfants : ses notes n'ont rien de rêche et de désagréable à l'oreille ; il ménage la voix du maître et diminue considérablement la fatigue que celui-ci éprouve si, après avoir fait la classe pendant cinq ou six heures, il veut encore faire chanter ses élèves.

Toutes les personnes qui ont voyagé en Suisse ont rencontré des caravanes d'écoliers et d'écolières conduits par leurs maîtres, qui partaient pour quelque excursion dans les montagnes. Dans les trains de chemin de fer ces joyeuses sociétés d'enfants exécutent des chœurs scolaires chantés à deux ou plusieurs parties avec une justesse, un goût, un sentiment de la mesure et des nuances qui émerveillent leurs compagnons de route.

En Suisse, le chant n'a pas seulement sa place assignée dans l'emploi du temps des classes; il fait partie de la vie même de l'école. Au commencement de la classe, sur un signal du maître, les enfants se lèvent, on donne le ton, et ils chantent à deux voix un cantique du matin qui élève leurs cœurs et leurs intelligences, qui fait vibrer le sentiment patriotique, qui monte comme une prière et qui dispose les enfants au travail. A l'issue de la classe, c'est un refrain gai, une marche qui termine les leçons, et ramène les enfants à la maison heureux et contents.

Souvent encore les écoles de différentes communes voisines, à l'occasion d'une fête scolaire ou patriotique, ou pour célébrer une des dates mémorables de l'histoire suisse, se donnent rendez-vous à un point central, sur le sommet d'une montagne ou sur les bords d'un lac, et là, sous la direction d'un des instituteurs, plusieurs centaines d'enfants exécutent, avec un entrain et un ensemble admirables, ces chœurs qui chantent le travail, la vertu, les joies de la famille, la patrie et la liberté.

Ce qui est possible en Suisse peut aussi se faire en France. Il suffit que les instituteurs du canton s'entendent pour le choix des morceaux de chant à étudier pendant l'année scolaire. A un jour convenu, au printemps, et pour récompenser leurs enfants du travail de l'hiver, ils remplaceront la classe par une excursion. Chaque élève emportera son déjeuner, car on mangera sur l'herbe avec tous les écoliers de la contrée; mais, avant et après ce repas champêtre, tous les enfants réunis entonneront les chants scolaires et les hymnes patriotiques appris à l'école.

Je terminerai en disant un mot des examens annuels et des brevets de capacité.

Avant la fin de chaque année scolaire ont lieu les examens de passage de 1re, 2e et 3e année, ainsi que l'examen de sortie

des élèves de 4e année, qui les autorise à prendre part aux épreuves pour l'obtention du brevet de capacité.

Les examens du brevet d'instituteur des écoles primaires ont lieu à l'école normale de Küsnacht; ceux du brevet d'instituteur des écoles primaires supérieures à l'Université de Zurich. Le jury se compose de la commission de surveillance et des professeurs de l'école normale; chacune des sections de ce jury est présidée par un *expert* désigné par le Conseil d'éducation du canton.

L'examen écrit ne porte que sur la composition allemande, la composition française et les mathématiques. Plusieurs sujets sont présentés au candidat, parmi lesquels il peut choisir les deux qu'il préfère et qu'il aura à traiter sous la surveillance d'un membre du jury.

Neuf sections du jury, de deux membres chacunes, siègent à la fois. L'examen de chaque élève dure un quart d'heure, et chaque candidat sait à quel moment précis, indiqué d'ailleurs par une sonnerie électrique, il doit se présenter devant chacune des sous-commissions.

Voici le programme de ces examens:

INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES *(Primarlehrer)*.

I. *Pédagogie :* Méthode, histoire de la pédagogie, leçon pratique dans une école.

II. *Langue allemande :* Grammaire, syntaxe et grammaire historique; style et poésie, exposition orale, notions de littérature, composition.

III. *Langue française:* Grammaire, lecture, traduction, conversation, connaissance de quelques œuvres classiques, composition.

IV. *Histoire :* Histoire générale, histoire de la Suisse, histoire de la religion.

V. *Mathématiques :* Arithmétique, algèbre, géométrie, applications pratiques et arpentage.

INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES *(Sekundarlehrer)*.

I. *Psychologie et Pédagogie :* Méthodes, en vue surtout des écoles primaires supérieures; deux leçons pratiques, dont l'une devra porter sur l'enseignement d'une langue.

II. *Langue allemande:* Grammaire, style, poésie ; aperçu de la littérature ancienne et moderne: connaissance plus approfondie des chefs-d'œuvre, exposé oral sur une question donnée, travaux écrits.

III. *Langue française:* Connaissance plus approfondie de la langue française, littérature, connaissance des chefs-d'œuvre des principaux écrivains. Traduction verbale de l'allemand en français, exposé oral, composition.

IV. *Histoire*: Histoire de la Suisse jusqu'à nos jours, histoire générale, et principalement moderne, histoire de la civilisation, constitution.

V. *Mathématiques:* Analyse algébrique, géométrie plane et dans l'espace, éléments de calcul différentiel et intégral, géométrie descriptive.

VI. *Sciences physiques et naturelles :* Botanique, zoologie, physiologie, chimie, minéralogie et géologie, physique.	VI. *Sciences physiques et naturelles :* Chimie, physique, botanique, zoologie, anatomie et physiologie, minéralogie et géologie.
VII. *Géographie* : Géographie politique et physique.	VII. *Cosmographie.*
VIII. *Musique :* Théorie, chant, violon (le piano est facultatif).	VIII. *Musique :* Harmonie, chant, direction du chant.
IX. *Dessin :* Dessin à main libre et d'après nature au tableau noir, dessin linéaire, présentation de travaux faits.	IX. *Dessin :* Dessin à main libre et d'après nature, dessin industriel, plans à l'échelle.
X. *Calligraphie.*	
XI. *Gymnastique et exercices militaires :* Adresse physique, connaissances théoriques.	XI. *Gymnastique et exercices militaires :* Adresse physique, gymnastique scolaire, méthode d'enseignement.

Le jury exprime la valeur de chacune des épreuves par les chiffres et les notes suivantes :

1 faible *(schwach).*
2 insuffisant *(ungenügend).*
3 passable *(genügend).*
4 bien *(gut).*
5 très bien *(sehr gut).*

Le candidat *Primarlehrer* dont la note moyenne ne dépasse pas 2 1/2 est ajourné.

Celui dont la moyenne varie entre 2 1/2 et 3 peut subir dans les années suivantes un nouvel examen complémentaire sur les branches pour lesquelles il était resté au-dessous de la moyenne; mais il devra alors obtenir la moyenne minimum 3 1/2.

Le candidat *Sekundarlehrer* a besoin de la note moyenne 3 pour obtenir le diplôme. Ceux qui n'ont pas atteint ce chiffre, mais qui ont mérité dans certaines branches la note 5, peuvent obtenir un certificat d'aptitude à l'enseignement de ces branches.

Il est délivré deux diplômes aux candidats qui ont subi tous leurs examens avec succès, savoir :

Le certificat d'éligibilité *(Wahlbarkeitszeugniss)*, qui leur confère le droit d'être élus comme instituteurs par les communes où il y a des postes vacants;

Le certificat d'examen *(Examenzeugniss)*, qui porte l'indication des notes pour chacune des branches des différentes séries.

G. Jost.

DISCUSSION D'UNE LEÇON D'HISTOIRE (1)

Conférence faite aux étudiants de la Faculté des lettres de Paris (juin 1884.)

MESSIEURS,

Vous avez entendu toute une série de leçons sur les derniers Carolingiens, la formation des principautés féodales, les ancêtres des Capétiens, l'avènement de la nouvelle dynastie, l'histoire de chacun des quatre premiers rois, le caractère de leur gouvernement, l'idée que leurs contemporains et eux-mêmes se faisaient de la royauté, l'état réel de leur pouvoir (2). Après que cette série a été close, je vous ai priés de rédiger une leçon telle qu'elle doit être professée devant des élèves de troisième, sur ce sujet : *Les premiers Capétiens*. Détailler et approfondir l'étude des faits, c'est votre devoir d'étudiants ; apprendre à approprier les connaissances par vous acquises à l'intelligence de jeunes enfants, c'est votre devoir de futurs professeurs.

Avant de vous rendre compte des travaux qui m'ont été remis, je vais vous exposer ma façon de comprendre et de traiter le sujet.

Je suppose donc un professeur qui a décidé de faire toute une leçon sur les premiers Capétiens, parce qu'il sait combien il importe en histoire de marquer les points de départ, et d'insister sur les débuts. Il est vrai que le programme ne dit mot des derniers Carolingiens ni des premiers Capétiens : il a oublié de faire mention de l'avènement de la troisième dynastie. Mais le professeur sait que le programme se contente de donner des cadres où le maître est libre de se mouvoir : il a réfléchi sur le programme de sa classe de troisième ; il en a embrassé l'ensemble ; il a établi une proportion entre les divers chapitres : il veut donner ses principaux soins à l'histoire de la Gaule, puis de la France,

---

(1) Cette conférence a paru dans la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, dont la direction a bien voulu, avec le consentement de l'auteur, nous autoriser à la reproduire. — LA RÉDACTION.

(2) Ces leçons, une quinzaine environ, ont été faites par les étudiants.

mais en l'encadrant dans l'histoire générale. Aussi n'a-t-il pas été embarrassé pour placer les derniers Carolingiens et les premiers Capétiens. Le programme lui offrait la série de leçons que voici :

« Louis le Pieux. Traité de Verdun. — Charles le Chauve. Les Normands. Démembrement de l'empire en royaumes et de la France en grands fiefs. — Le régime féodal. — L'Église : épiscopat, papauté, conciles, ordres religieux. — L'Empire : Otton le Grand. Les Franconiens. La querelle des investitures. Grégoire VII. — Les croisades. Le royaume de Jérusalem. Les Assises. L'empire latin de Constantinople. — Alexandre III et Frédéric Barberousse. Innocent III. Guerre des Albigeois. — Innocent IV et Frédéric II. La maison d'Anjou en Italie. — Conquête de l'Angleterre par les Normands. — Progrès des populations urbaines et rurales : affranchissements, communes. — Progrès du pouvoir royal en France. Louis VII. Louis VIII. — Philippe-Auguste. Son gouvernement. — Règne de saint Louis. »

Le professeur a suivi de point en point la première partie de ce programme. Après avoir raconté le règne de Louis le Pieux, exposé le traité de Verdun, raconté le règne de Charles le Chauve, décrit et expliqué le régime féodal, il a montré qu'au dessus de ces démembrements et de cette décomposition planent deux pouvoirs généraux, celui de l'Église et celui de l'Empire ; il a fait comprendre à l'élève qu'après le démembrement de l'État carolingien en royaumes, et des royaumes en fiefs, l'intérêt de l'histoire se concentre dans l'Église et dans l'Empire. Seulement, au lieu que le programme veut que l'on expose l'histoire de l'Empire jusques et y compris la querelle des investitures, le professeur, aussitôt qu'il a installé Otton sur le trône impérial et brièvement exposé l'histoire de la maison saxonne, est revenu à la France, qu'il ne faut pas si longtemps perdre de vue. Il a dit en une leçon comment les Carolingiens ont été supplantés en France et raconté leur lutte contre les ancêtres des Capétiens, jusqu'à l'avènement de Hugues Capet. Après quoi, reprenant son programme, il a exposé ces grands faits d'histoire universelle, la querelle des investitures, les croisades, la lutte du Sacerdoce et de l'Empire sous les Hohenstaufen, le progrès des classes rurales et urbaines. Il se prépare alors à rentrer dans l'histoire

de la France, et il place les premiers Capétiens en chapitre détaché, avant le numéro du programme ainsi libellé : « Progrès du pouvoir royal en France ».

Que ces conseils sur la façon de placer une leçon vous fassent réfléchir. Un professeur n'est pas tenu d'appliquer un programme servilement : s'il en était ainsi, autant vaudrait dire qu'il est dispensé d'activité intellectuelle ; or, c'est l'activité intellectuelle seule et le libre usage qu'on en fait après réflexion qui intéresse le maître à son travail et communique la vie à son enseignement.

Cette leçon ainsi placée, comment la traiter ? Il faut ici, comme pour toute leçon, trouver le point principal ; puis choisir entre les faits ceux qui doivent être gardés pour une exposition destinée à des enfants de troisième.

Ici, le point principal de la leçon, c'est la consolidation d'une dynastie nouvelle. Pour savoir quels faits sont à garder, passons en revue l'histoire des quatre règnes. Sous Hugues Capet, association du fils à la couronne ; relations avec l'Église, en particulier avec le siège de Reims ; alliance avec certains grands seigneurs, comme le duc de Normandie, contre certains autres, comme le comte d'Anjou ; prétention à être reconnu dans tout le royaume ; succès et échecs de cette prétention : relations avec le pape, pour l'affaire du siège de Reims ; relations avec l'empereur allemand et la cour de Constantinople. Sous Robert, association du fils ; alliance avec des grands seigneurs contre le duc de Normandie ; luttes avec d'autres, comme le comte de Blois et le duc d'Aquitaine ; acquisition de la Bourgogne ; impuissance contre les petits vassaux du pays de Chartres et de l'Orléanais ; relations avec le royaume de Bourgogne, avec la Lorraine, avec le pape, excommunication. Sous Henri, association du fils ; alliance, puis guerre avec la Normandie, relations avec le pape, avec l'empereur, au sujet de la Lorraine, Sous Philippe Ier, association du fils ; guerre contre les vassaux, contre la Normandie ; acquisitions territoriales ; luttes contre la papauté, excommunication.

La plupart de ces faits se répètent sous tous les règnes : association du fils, qui est un moyen de perpétuer la dynastie ; relations avec les petits vassaux, c'est-à-dire action du roi dans

son domaine ; relations avec les grands vassaux, c'est-à-dire action du roi dans le royaume ; relations avec le pape et l'empereur, c'est-à-dire avec les pouvoirs généraux qui gouvernent ou prétendent gouverner la chrétienté ; tentatives sur la Lorraine et la Bourgogne, où se voient les origines du conflit entre la France et l'Allemagne au sujet de la limite orientale de la première, occidentale de la seconde.

Est-il important d'exposer ces faits ? Cela est indispensable, car la perpétuité de la dynastie capétienne est un des grands faits de l'histoire de France ; la lutte contre les vassaux, qui durera jusqu'au XVIe siècle, est encore un des grands faits de cette histoire ; les relations avec l'Église et la papauté se retrouveront sous les grands règnes, et le progrès de l'autorité monarchique sur l'Église est un des éléments de la formation de la France ; enfin les relations avec l'empereur nous intéressent et parce que l'indépendance de nos rois à l'égard des empereurs montre l'inanité de la théorie pontificale et impériale de l'État chrétien unique, et parce que la lutte pour la Lorraine et la Bourgogne a pour objet la formation du territoire national.

Il est donc impossible de négliger aucun de ces faits (on verra tout à l'heure dans quelle mesure et de quelle façon il faut les exposer), car ils sont des faits d'avenir, et un professeur d'histoire doit toujours avoir présente à l'esprit la continuité des choses, afin de ne laisser tomber aucun des anneaux qui en composent la chaîne. Ce n'est pas seulement sur le programme de chaque classe qu'il doit réfléchir, c'est sur tout l'ensemble de l'enseignement historique dont il a la charge. Il doit penser, lorsqu'il professe en troisième, à tel ou tel chapitre d'histoire qu'il enseignera en seconde ou en rhétorique.

Ainsi, Messieurs, le point principal est déterminé ; les faits principaux le sont aussi. Mais les faits sont les accidents de la vie habituelle. Cette vie habituelle, il faut toujours la décrire. Vous devez à vos élèves de leur expliquer comment vivaient et gouvernaient les premiers Capétiens. Puis, dans l'histoire d'une monarchie, c'est chose importante que le caractère du monarque. Il faut donc, toutes les fois que cela est possible, faire connaître ce caractère.

Nous voici au bout de cette théorie d'une leçon sur les pre-

miers Capétiens. La pratique en paraît difficile, presque impossible. Voyons.

D'abord une leçon n'est jamais isolée. Celle-ci a été précédée par des leçons sur la décadence carolingienne et sur la féodalité. Le professeur a tracé à grands traits l'histoire du démembrement de l'empire carolingien (1) ; il a mis d'un côté l'Allemagne et l'Italie, qui sont le domicile propre de l'Empire et de la papauté : il a parlé de la restauration de l'Empire sous Otton (2), de l'autorité de l'empereur sur la papauté. Il a mis d'un autre côté la France, telle qu'elle est faite par la paix de Verdun. Il a déterminé la région lotharingienne et bourguignonne, indiqué qu'elle est la zone de la guerre perpétuelle entre la France et l'Allemagne. D'autre part, en même temps que cette décomposition en régions politiques, première ébauche de notre Europe, il a montré la décomposition de la France naissante en territoires et en groupes de personnes.

Les élèves savent que le territoire était divisé autrefois en comtés, où chaque comte représentait le roi. Ils savent que le comte, qui était un grand seigneur dans le comté, est devenu héréditaire : grand seigneur, il a des terres à lui, des châteaux à lui, des hommes d'armes à lui ; il est loin du roi, dont les guerres civiles et les invasions normandes ont ruiné le pouvoir. Maître chez lui, il a cessé d'être un officier du roi : il n'est plus qu'un vassal obéissant quand il lui plaît. Du moins ce comte qui a cessé d'obéir au roi se fera-t-il obéir dans le comté ? Non, car si le comte est devenu indépendant, c'est parce qu'il était un propriétaire ; or il y a dans le comté d'autres propriétaires, qui veulent devenir indépendants. Les élèves savent déjà l'importance du propriétaire, et que dans ce temps, où très peu d'hommes s'enrichissent par le commerce et aucun par l'industrie, celui qui possède la terre peut seul se nourrir, s'habiller, s'armer, loger, nourrir, habiller, armer d'autres hommes qui dépendent de lui. Ils savent que les grands propriétaires ecclésiastiques ou laïques ont sur leur domaine des serfs, des tenan-

(1) Programme : *Louis le Pieux. Traité de Verdun. — Charles le Chauve. Les Normands. — Démembrement de l'Empire en royaumes.*

(2) Programme : *L'Empire. Otton le Grand...*

ciers, des vassaux armés, et ils comprennent par là même que ces propriétaires ne soient pas plus disposés à obéir au comte que le comte au roi. L'ecclésiastique a d'ailleurs un moyen d'échapper à la tyrannie du comte : il en est affranchi par l'immunité qu'il tient au roi. Quant au laïque, il prétend ne relever que de Dieu ou du roi, ce qui est une façon de ne relever de personne. Le pire qui lui puisse arriver, c'est de devenir vassal du comte; mais, même vassal, il est à peu près le maître chez lui. Ainsi, après que l'empire s'est démembré en royaumes et le royaume en comtés, le comté s'est divisé en propriétés, et, comme chaque grand propriétaire a des vassaux, la propriété s'est divisée en fiefs. L'élève sait d'autre part qu'au-dessus de ce morcellement se sont formés des groupes provinciaux. Il a vu naître dans la décadence carolingienne ces provinces, le comté de Flandre, celui de Champagne, de Toulouse, les duchés de Normandie, d'Aquitaine, de Bourgogne, de France (1). On a marqué les caractères principaux de ces grands fiefs. On a, par exemple, insisté sur le caractère particulier du comté de Flandre, situé en terre germanique et en terre française; de la Normandie, pays conquis par des étrangers, vraiment organisé et gouverné, ne ressemblant à un autre fief. Le professeur a longuement parlé de ce duché, d'où partiront les conquérants de l'Angleterre et des Deux-Siciles, dont les chefs jouent un grand rôle sous les premiers Capétiens, dont l'annexion au temps de Philippe-Auguste mettra le roi de France hors de pair, dont la perte enfin exposera aux plus grands périls l'existence de la monarchie capétienne.

Tout cela a donc été expliqué à l'avance. Pour rendre l'explication plus intelligible, on a eu recours au seul moyen qui soit, en des cas pareils, à la disposition du professeur: celui-ci a pris dans le temps présent les faits sociaux et politiques les plus simples et les plus propres à être employés pour expliquer à l'enfant les faits sociaux et politiques du passé. Pas d'enfant qui ne sache que la richesse est une source de puissance, qu'elle donne de belles maisons, des domestiques, des voitures,

(1) Programme : au chapitre de Charles le Chauve, et au chapitre *le Régime féodal*.

des chevaux. Pas d'enfant qui ne sache ce qu'est un grand propriétaire dans son domaine rural et que ses fermiers dépendent de lui. Un enfant sait aussi que tous les Français aujourd'hui obéissent à la même loi, appliquée par un gouvernement que représentent préfets, sous-préfets, maires; qu'il y a une force pour faire exécuter la loi, une armée, des gendarmes; que tout cela communique aisément, qu'il y a des routes, des chemins de fer, la poste, le télégraphe. L'enfant sait tout cela, il est vrai, sans y avoir réfléchi, car nous ne réfléchissons pas sur les choses que nous voyons tous les jours. Le professeur le fera réfléchir; puis, pour aller du présent au passé, il supprimera ce qui n'existait pas jadis: il montrera notre pays presque sans routes, et où les chemins étaient partout interceptés par des frontières; il ira du propriétaire au baron féodal, du préfet au comte, et vous voyez bien, sans que j'y insiste davantage, quelles sortes de comparaisons peuvent être faites et comment il faudra montrer les contrastes du passé et du présent.

Ne négligez jamais, Messieurs, quand vous parlerez devant des enfants, ces procédés élémentaires, si naïfs qu'ils vous paraissent. Ce n'est pas une naïveté que de dire à de jeunes élèves que le télégraphe, le chemin de fer, les préfets et les gendarmes n'ont pas toujours existé.

Enfin, — pour terminer cette révision de ce que savent déjà vos élèves, au moment où vous allez leur parler des premiers Capétiens, — ils savent l'histoire des derniers Carolingiens, comment ils ont été dépouillés de l'autorité publique, passée à leurs délégués; comment ils se sont dépouillés de tous leurs domaines, et sont devenus ainsi, au milieu de la France féodale une sorte de corps étranger qui devait être expulsé et qui l'a été. Le professeur leur a raconté très simplement la lutte des ancêtres des Capétiens contre les derniers descendants de Charlemagne. Il les a avertis qu'ils trouveront peut-être dans les livres des phrases comme celle-ci : l'avènement de la dynastie capétienne, c'est « la féodalité se couronnant elle-même », ou bien encore « le triomphe d'une dynastie nationale sur la dynastie germanique des Carolingiens ». Il leur a conseillé de ne pas chercher à comprendre ces phrases, qui ne disent rien de vrai.

Mais si l'élève a entendu toutes ces choses, les a-t-il bien

comprises; les a-t-il bien retenues? C'est à vous de vous en assurer, au début de la classe où vous devez parler des Capétiens, et vous avez un moyen très simple, l'interrogation. L'interrogation a, dans une classe d'histoire, un rôle très important. Elle corrige les graves inconvénients que présente un cours fait à des enfants. Sans doute, il est difficile de concevoir un enseignement de l'histoire sous une autre forme que celle du cours; mais l'élève qui écoute un cours est souvent incapable de suivre un long exposé; en tout cas il demeure passif: le professeur de son côté risque de se trop plaire au bruit de sa parole, et il ne parle pas devant toute une classe comme il ferait avec un seul élève, s'arrêtant pour interpeller, pour se reprendre au besoin, pour préciser, insister. L'interrogation remédie au défaut du cours; mais il faut bien savoir la faire: elle doit être à la fois générale, c'est-à-dire être calculée pour résumer les notions acquises dans des leçons précédentes, et personnelle, en ce sens qu'elle a pour objet de regarder dans l'esprit de l'élève, pour s'assurer qu'il a bien compris.

Précisons par un exemple. Une leçon sur les premiers Capétiens doit être précédée d'une interrogation comme celle-ci: Qu'étaient la France et l'Allemagne au temps de Charlemagne? Pour obtenir cette réponse qu'elles faisaient partie du même empire. — Quand ont-elles été séparées? Pour obtenir cette réponse qu'elles ont été séparées au traité de Verdun, et quelques considérations sur ce traité. — L'empire a-t-il cessé d'être après le traité de Verdun? Pour obtenir cette réponse qu'il a duré obscurément, disputé par des princes sans force, jusqu'au jour où Otton a été consacré empereur. — Comparez la puissance d'Otton et celle du roi de France? Pour obtenir cette réponse que le roi de France était un tout petit prince, en comparaison des puissants empereurs de Germanie. — Voilà un premier ordre de questions. En voici un second: Comment le royaume des Francs était-il divisé et administré au temps de Charlemagne? Pour faire parler l'élève du comte et du comté.— Le comte était-il un fonctionnaire comme le préfet d'ajourd'hui, envoyé de Paris, révocable, inconnu dans le pays et sans attache? Pour obtenir cette réponse que le comte était un grand seigneur ayant terres, châteaux, serfs, vassaux. — Pourquoi les rois choisissaient-ils

ainsi les comtes ? Pour obtenir cette réponse que des comtes qui n'auraient pas été des personnages puissants dans le pays n'auraient jamais été obéis. — Comparez le comte avec le préfet d'aujourd'hui ? Pour que l'élève reproduise tous les traits du contraste que le maître a marqué entre ces deux personnages. — Le comte est-il seul propriétaire dans le comté ? L'élève répétera ce qui lui a été dit sur les diverses sortes de propriétaires. Il montrera ce qu'est une propriété ecclésiastique, formée autour d'une abbaye, d'une église épiscopale, d'un chapitre ; une propriété laïque, le château, les serfs, etc. — Si les propriétaires désobéissaient au comte, et le comte au roi, que restait-il au roi ? Pour obtenir cette réponse qu'il lui restait sa puissance sur ses propriétés, puis son titre et ses prétentions. — Quel était ce titre et quelles étaient ces prétentions. Réponse : Il était roi, c'est-à-dire chef du peuple, justicier souverain, chef militaire, législateur, protecteur de l'Église, etc. — Avait-il renoncé à ses droits ? Non. — Pouvait-il les faire valoir ? Non. — Pourquoi ? Faire redire ici à l'élève qu'il n'y a dans ce temps ni armée, ni finances comme aujourd'hui, et que le roi n'avait d'autres revenus réguliers que ceux de ses domaines. — Les derniers Carolingiens avaient-ils des domaines ? Réponse : tableau de la misère des derniers Carolingiens. — Quels étaient les grands seigneurs du royaume au temps des derniers Carolingiens ? Réponse : énumération des grands vassaux. — Après cela, pour finir, quelques questions sur la lutte des derniers Carolingiens et des ancêtres des Capétiens.

Cette interrogation est dirigée de façon à représenter à l'esprit des élèves toutes les notions dont ils ont besoin pour comprendre l'histoire des premiers Capétiens. Une interrogation de cette sorte ne s'improvise pas. D'ailleurs, un bon professeur n'improvise jamais rien. L'interrogation doit être soigneusement préparée. Elle doit être vivement menée, tomber sur tous les bancs de la classe, réveiller les assoupis, provoquer l'émulation des bonnes réponses, durer au moins une demi-heure.

Nous voilà arrivés enfin, Messieurs, après tous ces préambules, à nos premiers Capétiens. La leçon qu'il leur faut consacrer doit être, comme toute leçon adressée à des élèves si jeunes, une narration discrètement mêlée de quelques réflexions et de quelques jugements.

Le professeur reprend le récit au point où il l'a laissé, c'est-à-dire après l'élection de Hugues Capet. Hugues Capet commande directement dans son domaine, où il a des serfs, des tenanciers et des vassaux ; mais, de plus, il est roi, c'est-à-dire qu'il porte un titre à lui seul appartenant dans les pays à l'ouest de la Meuse et du Rhône. Ce territoire est d'ailleurs partagé entre de grands vassaux, dont chacun a son domaine, ses serfs, ses tenanciers et ses vassaux, peut fort bien vivre sans se soucier du roi. La royauté a subsisté uniquement parce qu'on était habitué à son existence, qu'elle ne gênait personne et qu'on était organisé pour se passer d'elle. Mais elle a gardé la tradition d'un grand pouvoir général, et l'Église, répandue dans tout le royaume, a le respect de ce pouvoir qu'elle croyait venir de Dieu, et où elle cherchait un appui contre les violences des grands seigneurs laïques, toujours prompts à entreprendre sur les biens d'église. — Après ce préambule, le professeur raconte comment et pourquoi Hugues associa son fils Robert à la royauté, puis le grand danger que fit courir à Hugues l'élection d'un ennemi au siège de Reims. Cet épisode peut servir à montrer l'impuissance de l'ancienne dynastie, mais aussi la fragilité de la nouvelle, et il y a lieu de faire réfléchir les enfants, sans enfler la voix, sur la misère de cette dynastie qui finit, après avoir donné au monde Charlemagne, sur la misère de cette dynastie qui commence et qui donnera plus tard à la France Louis IX, François Ier, Henri IV, Louis XIV. Vous savez aussi que certaines anecdotes, racontées par Richer, et où se voit toute l'astuce du premier roi Capétien, sont fort propres à édifier les enfants sur les origines de ce qu'on nomme une dynastie légitime.

Une fois vainqueur de l'archevêque de Reims, Hugues est établi. Le professeur raconte alors brièvement les relations du roi avec les grands vassaux, son alliance avec Normandie et Anjou contre Blois, ses rapports avec le duc d'Aquitaine et le dialogue légendaire avec Adalbert de Périgord. Cela lui sert à montrer combien l'action du roi est misérable hors du domaine ; mais pourtant Hugues fut reconnu roi sur des points éloignés de la Gaule et jusque dans l'extrême midi ; évêques et abbés de presque tout le royaume s'adressaient à lui en maintes occasions. Borel, le marquis de la lointaine Septimanie, lui demande

du secours contre les Infidèles d'Espagne, ce qui prouve qu'aux bords de la Méditerranée on savait que le roi de France existait, et qu'on avait l'opinion qu'il était un grand prince. En quelques circonstances, Hugues a vraiment agi comme un grand prince; par exemple, après avoir fait déposer l'archevêque de Reims, il a tenu tête au pape, qui ne voulait pas reconnaître cette déposition : ce faisant, il défendait les droits de l'Église de France contre le pape, mais aussi contre l'empereur qui tenait alors le pape sous sa puissance. Le professeur peut citer aussi cette lettre pleine d'un haut sentiment de sa dignité royale, que Hugues écrivit à Basile, empereur de Constantinople, afin de lui demander une princesse impériale pour son fils.

En somme, pour Hugues Capet, laisser cette impression que le premier roi de la dynastie nouvelle a une puissance modeste et un grand orgueil. C'est beaucoup que de laisser une impression juste à des enfants de qui l'on ne peut exiger une connaissance raisonnée de l'histoire.

Pour Robert, donner le classique portrait du personnage; faire la part de l'exagération d'Helgaud, mais montrer dans le roi le moine, l'homme d'église, chantre, théologien, auteur de la première persécution d'hérétiques. Conter ses mariages, les malheurs qui s'en suivirent, l'excommunication: ce sont des faits d'histoire générale, où l'on voit la police des rois faite par la papauté. Insister sur la faiblesse de Robert dans le royaume: il ne peut venir à bout du comte de Blois. Guillaume d'Aquitaine l'insulte dans une lettre où Robert, à qui elle est communiquée, est grandement affligé d'être si vilainement traité. Hugues du Mans écrit dans une charte: *Regnante Roberto, humili rege.* — Ces petites anecdotes sont bonnes à raconter, et quelques citations de cette sorte seront fort utiles. Sans doute, il n'en faut pas abuser; mais quelques mots de latin, que l'on fait traduire tout de suite, restent dans la mémoire de l'élève. — Ce pauvre roi Robert eut pourtant un grand succès: avec l'aide des Normands, il conquit la Bourgogne, après dix ans d'efforts, et la donna à son second fils. Lui aussi, comme Hugues, il joue le personnage d'un grand roi. Lorsqu'il se rencontra à Ivois avec le puissant empereur Henri II, pour s'entretenir avec lui des affaires de l'Église, il agit comme l'égal d'Henri. Du reste, il se

considère comme le successeur de Charlemagne; il n'accepte pas le traité de Verdun, qui a mis la Lorraine hors de la France. A la mort d'Henri II, il veut, sans réussir, s'emparer du pays. Ce succès en Bourgogne, cette tentative sur la Lorraine doivent être notés : l'Allemagne cherchait à étendre son influence sur la Bourgogne, même sur l'archevêché de Reims, et elle prétendait garder la Lorraine. Ces prétentions de nos premiers rois sur la Lorraine appartiennent à l'histoire, qu'il faut suivre avec soin, de la formation de notre territoire national.

Laisser, pour Robert, l'impression d'un personnage assez bizarre, qui a des mésaventures, faible avec un sentiment de la grandeur royale. Bien entendu, le professeur a signalé l'association d'Henri Ier à la couronne, du vivant de son père. A l'avènement d'Henri, il constate que la dynastie dure : il n'y a plus de Carolingiens; aucun concurrent ne s'annonce; pas un des ducs ou comtes de la région française ne prend dans sa province le titre de roi. On a donc le sentiment qu'il existe un royaume de France, c'est-à-dire un territoire où une seule personne a qualité pour prendre le titre de roi.

Henri Ier est un soldat, comme Robert un moine et Hugues un politique. Le professeur, après quelques mots sur le singulier mariage de ce prince, sur la crise de famille qui ouvrit le règne et faillit mal finir, parle un peu plus longuement de la lutte d'Henri contre le duc de Normandie, parce qu'elle ouvre un chapitre important de l'histoire de la royauté capétienne. Il fait comprendre combien les guerres de ce temps étaient petites en comparaison des guerres modernes : tout l'effort des deux adversaires se porte sur la petite ville de Tillières. Henri est vaincu par le duc de Normandie. Faible comme ses prédécesseurs, il a les mêmes prétentions. Lui aussi, il revendique la Lorraine, comme lui venant de ses ancêtres, *ab antecessoribus jure hereditario*. Du reste, il y a, pour le règne d'Henri, une preuve à donner de la haute dignité de cette royauté si pauvre : c'est le couronnement de Philippe, associé par son père à la couronne. Il est utile de raconter cette cérémonie à laquelle assistèrent tant de grands personnages.

Philippe Ier, c'est un maudit de l'Église, un réprouvé. Conter l'histoire de ses mariages, de l'excommunication, de la façon

dont il s'en moqua. Dire comment le pape le traitait dans ses lettres. Expliquer pourquoi il a pu déplaire au pape en s'opposant, dans l'intérêt du pouvoir royal, à la réforme de l'Église : les élèves connaissent la question, puisqu'ils ont étudié la querelle des investitures ; mais Philippe méritait du reste l'anathème : il était bien un brigand, à la façon de maint baron féodal. Deux faits de son règne doivent être mis en lumière : sa lutte contre le duc de Normandie, devenu roi d'Angleterre, et ses combats contre les vassaux du domaine. Les combats autour du Puiset doivent être brièvement racontés : ils sont parmi les faits les plus caractéristiques de la période. Philippe Ier a été un jour complètement défait par les troupes du sire du Puiset.

Après avoir donné ainsi une impression sur chacun des quatre premiers Capétiens, résumer, en montrant que chez tous se rencontre ce grand contraste entre leurs prétentions et la réalité, et, pour faire comprendre quelle petite place ils tenaient dans la chrétienté, rappeler leurs vains efforts contre de petites forteresses comme Tillières et le Puiset, et mettre en opposition avec ces mesquines actions des rois de France les grands faits accomplis pendant cette période par des hommes du pays de France, la conquête d'Angleterre et la Croisade. Ces grands faits ont été exposés dans une des leçons précédentes : ce serait une bien grave faute de méthode que de les raconter, comme des épisodes, après les règnes des premiers Capétiens.

J'estime, Messieurs, que cette première partie de la leçon peut occuper une vingtaine de minutes. Il y a tout profit à s'arrêter un moment pour faire quelques questions sur ce qui vient d'être dit. Les élèves, s'ils sont habitués à ces interrogations, sont plus attentifs; puis, ils y trouvent quelque mouvement, et, pour des enfants, le mouvement est un repos.

Il s'agit maintenant de parler du gouvernement. L'élève est déjà préparé par les leçons précédentes à comprendre qu'il ne peut s'agir d'un gouvernement moderne; mais il y faut insister et ne pas craindre de se répéter. Encore une fois, aller du présent au passé : montrer le gouvernement d'aujourd'hui ayant des agents partout, chacun avec sa besogne, percepteur, receveur, juge de paix, maire; faisant rendre la justice, percevant l'impôt, enrôlant tous les Français sous les drapeaux. Puis, supprimer tout cela,

et mettre à la place le gouvernement seigneurial, s'exerçant sur un domaine. Le domaine se compose de villages habités par des serfs, taillables et corvéables à merci, et par des tenanciers, sorte de fermiers, mais attachés à la terre héréditairement et dépourvus de la protection que la loi accorde aujourd'hui au fermier qui a librement signé un contrat avec le propriétaire. Dans le village, le maire est un agent du seigneur. Énumérer les droits perçus par les agents du seigneur sur ces hommes, droits domaniaux qu'on appelle à tort féodaux. Classer à part, à côté de ces fermiers, les vassaux, dont chacun relève du seigneur par un contrat particulier, qui ont envers lui de certaines obligations, lui doivent l'aide en certains cas, puis le service militaire. Expliquer que la justice est rendue entre les tenanciers par les agents du seigneur, entre les vassaux par le seigneur suzerain assisté de ses autres vassaux, mais qu'un vassal est toujours plus difficile à juger. Montrer enfin le seigneur dans son château, entouré de ses grand officiers, donner l'idée d'une cour seigneuriale.

Ce qu'est le grand seigneur dans son fief, le roi l'est dans son domaine. Il est important de dire comment il vivait de ses terres, nourrissait ses chevaux avec son foin et son avoine, lui et les siens avec son blé, ses moutons, ses volailles, ses poissons, ses bœufs : il buvait le vin de ses vignes et en faisait grand cas. Le roi Henri aimait tant son vin de Rebrechien, près d'Orléans, qu'il en faisait toujours porter avec lui, quand il allait en guerre, afin de se donner du cœur au ventre :

Quæ rex Henricus semper sibi vina ferebat,
Semper ut in bellis animosior iret et esset.

Cette vie des premiers rois était très simple. De temps à autre il se donne à leur cour quelque grande fête, par exemple, au temps de Louis VI (il n'y a pas d'inconvénient à anticiper un peu), pour les noces de Louis, son fils, avec Éléonore. Un chroniqueur dit qu'on y a fait les choses sans mesure, comme pour vider la bourse royale, *sine mensura quasi in regalium loculorum vacuationem*. Il ajoute qu'il faudrait, pour décrire ces splendeurs, l'éloquence de Cicéron, et pour énumérer la variété des plats et des délices, *la mémorable mémoire*, *memorabilis memoria*, de Sénèque. Mais ces fêtes étaient rares, et l'on vivait

simplement dans les maisons royales. Écarter de l'esprit des enfants toute idée de capitale, de palais somptueux. Promener le roi de maison en maison, percevant son droit de gîte, au risque de s'attirer quelque mauvaise affaire, lorsqu'il s'adresse à une maison exempte : témoin Louis VII, qui, surpris à Créteil par la nuit, s'est arrêté dans une des maisons du Chapitre de Paris : il y a logé, il y a couché. Vite, on a porté la nouvelle au Chapitre à Paris, et le Chapitre, dont les maisons sont exemptes du droit de gîte, est entré en grande colère. Le lendemain, quand le roi, arrivant à Paris, se rend tout d'abord, suivant son habitude, à l'église cathédrale, il trouve la porte close. Il frappe. On lui dit : C'est vous qui avez soupé, non pas à vos frais, mais aux frais de cette église. Et les chanoines déclarent qu'ils mourront plutôt que de laisser violer leurs privilèges. Le roi s'excuse, supplie ; à la fin, l'évêque fait ouvrir la porte, mais le roi doit renouveler solennellement sa renonciation au droit de gîte dans les maisons et sur les terres *majoris ecclesiæ in cujus claustro, quasi in gremio maternali, incipientis vitæ exegimus tempora.*

Ces anecdotes sont pour montrer la simplicité de cette vie primitive, et que le roi, entouré de ses grands officiers, ressemble à un grand seigneur quelconque. Pourtant, le roi est quelque chose de plus. Il apparaît comme roi lorsqu'il convoque auprès de lui, en des circonstances solennelles, les grands seigneurs, ecclésiastiques et laïques, pour y traiter, comme dit Hugues Capet dans une une lettre à l'archevêque de Sens, *omnia negotia reipublicæ* ; à côté d'officiers de sa maison, de vassaux de son domaine, on trouve les grands vassaux, ducs de Bourgogne, Normandie, Aquitaine, etc. Sans doute, le roi ne tire point d'argent de ces grands fiefs et les grands vassaux ne lui donnent qu'un service militaire ; encore arrive-t-il qu'ils le lui refusent, et même qu'ils combattent contre lui ; le roi n'en est pas moins supérieur à ces orgueilleux personnages. Par lui, ils font souvent confirmer leurs actes, afin d'en accroître l'autorité ; ils ne se dispensent pas de lui faire l'hommage, et il y a d'intéressants exemples à tirer de l'histoire des ducs de Normandie : l'un après l'autre, ils ont fait l'hommage, si puissants qu'ils fussent, si faible que fût le roi.

Et la conclusion de toute cette leçon, conclusion qui préparera les leçons suivantes, sera qu'il existe un territoire français, une dynastie française, un royaume de France. Le royaume est divisé en grands fiefs, mais, sur tout le royanme, le roi a certains droits, qui ne sont qu'à lui. Chacun des plus grands seigneurs a, au-dessus de lui, le roi ; au-dessus du roi, il n'y a personne. Ceci est le point de départ de toute l'histoire de la formation de la France, qui se fera autour du roi, lorsque celui-ci aura acquis la force nécessaire pour faire valoir ses droits.

Messieurs, je n'ai fait aujourd'hui que vous exposer une façon de traiter cette question des quatre premiers Capétiens. Il y en a d'autres assurément, et, sans doute, de meilleures. C'est à vous de les chercher et de les trouver. Souvenez-vous que chaque professeur doit tenir en lui-même sur chacune de ses leçons cette sorte de délibération préparatoire que je vous ai montrée tout à l'heure. J'aurais mauvaise opinion d'un professeur qui ferait ses leçons sur des notes accumulées, avec un vieux sommaire retrouvé dans les cahiers d'autrefois, et qui se contenterait d'imiter le professeur qu'il a entendu jadis. Un véritable professeur, sans négliger le secours qui lui vient et des notes accumulées et de l'enseignement qu'il a reçu, se détermine par la réflexion personnelle, fait sienne chaque question qui se présente, et son enseignement vit, parce qu'il y met quelque chose de son esprit.

Ernest LAVISSE.

NOTRE CONSULTATION

SUR LES BREVETS DE CAPACITÉ

Dans notre dernier numéro nous avons résumé les systèmes proposés par MM. Chauvin, Noël, Platrier et Vaillant, directeurs d'école normale, pour réorganiser les brevets de capacité. Nous allons rendre compte des autres communications qui nous ont été faites sur le même objet. Nous avons reçu un mémoire de M. Grimon, inspecteur général honoraire, qui aborde toutes les questions relatives à la réforme des brevets, mais surtout au point de vue des conditions particulières dans lesquelles les examens se passent à Paris, trois travaux de MM. Bouffez, Dupuy et Mairesse, inspecteurs primaires de Carhaix, d'Ajaccio et de Péronne, et un article de M. Cazes, inspecteur d'académie du Lot, sur la partie littéraire dans les examens.

Pour éviter les redites, le mieux est de procéder par ordre de questions, autant que faire se peut.

Il y a une première question sur laquelle presque tout le monde est d'accord, c'est qu'il y a lieu de revenir à la notation par chiffres. M. Dupuy dit à ce propos qu'elle satisfait davantage l'esprit parce qu'elle circonscrit plus exactement et par conséquent traduit mieux l'impression du juge : « Dans la pratique, ajoute-t-il, elle a subsisté sous la notation *littérale* ou *qualitative*, car les examinateurs notent généralement en chiffres : l'examen fini, ils convertissent les chiffres en mentions. C'est un double travail, et le but poursuivi par la suppression de la notation chiffrée n'est pas atteint. » Ecoutons d'autre part M. Grimon : « Les notes établies par l'article 23 du règlement du 5 janvier 1881 présentent trop peu de degrés; elles se prêtent mal à l'appréciation exacte de la valeur des épreuves, elles laissent des lacunes dans l'échelle d'appréciation. Grâce à ce mode de notation, certains candidats dont les notes s'équilibrent mal sont ajournés, tandis que d'autres moins instruits, mais plus généralement inférieurs, obtiennent le diplôme. »

Seul, M. Bouffez, tout en reconnaissant qu'il est fâcheux qu'on puisse être admissible avec un *mal* et trois *passable*, reste partisan de la correction par notes. Son sentiment n'est pas qu'on revienne à l'évalution chiffrée, dont d'unanimes réclamations auraient motivé la suppression : il suffirait d'admettre que la note *mal* entraînerait l'exclusion du candidat dans chaque ordre d'épreuves, si elle n'était compensée par deux *bien* et un *très bien*. De cette façon le niveau

de l'examen cesserait d'être abaissé et le mérite aurait néanmoins toute facilité de se faire jour. En définitive, le *statu quo* n'est réclamé par personne.

Il ne s'agit pas seulement de savoir si les notes seront données par chiffres ou par mentions et si les unes ne se convertiront pas forcément dans les autres, il importe surtout de savoir comment elles seront données, c'est-à-dire comment se fera la correction. M. Grimon répond: « Il est nécessaire de se conformer à la circulaire du 17 mai 1882. Les épreuves doivent être corrigées et revues par deux membres pour le brevet élémentaire. D'après l'instruction du 25 février 1881 (brevet supérieur), « il suffit que la correction, faite par un membre » du jury, revisée, s'il y a doute, par un second examinateur, soit » soumise à la commission réunie qui a seule qualité pour pronon- » cer. » Il faut s'en tenir à ces prescriptions. La correction doit se faire séance tenante pour le brevet élémentaire et le brevet supérieur. Il est absolument indispensable, pour prévenir toute réclamation, pour éviter des suspicions fâcheuses, pour faire disparaître les recommandations qui sont devenues scandaleuses, intolérables, que les aspirants puissent fermer leurs feuilles comme aux examens du certificat d'études. Enfin, et c'est là le point important, la correction doit être confiée à une commission spéciale, fonctionnant dans des locaux où le public ne puisse pénétrer, où les examinateurs qui ne sont pas de service ne puissent avoir accès. »

De plus, M. Grimon estime qu'il est de toute nécessité que les examinateurs aient des titres universitaires et il demande qu'on écarte absolument des examens toute personne étrangère à l'Université, tout employé, tout professeur préparant les jeunes gens aux examens, tout magistrat municipal dont les fonctions sont étrangères à l'enseignement et à qui il faut enlever un cumul qui tourne au détriment de l'instruction primaire. Enfin, — mais il ne faut pas oublier qu'il parle pour Paris, — il voudrait que tout fonctionnaire encore en exercice, que toute personne ayant un emploi rétribué qui occupe la plus grande partie de son temps et qui ne peut dès lors rendre les services demandés aux examinateurs, ne pût faire partie des commissions. « A Paris du moins, dit-il, le service des examens gagnerait considérablement à être organisé par l'administration centrale, par le ministre de l'instruction publique. Les membres des commissions seraient nommés par le ministre et rétribués par l'Etat au moyen d'indemnités ou jetons de présence. Ils devraient se renfermer exclusivement dans leurs fonctions. »

Il est clair que ce système, que nous ne discutons pas, ne serait pas applicable en province. N'y a-t-il pour cela rien à faire dans les départements ? Tandis que M. Mairesse se contente de ce qui existe actuellement, M. Bouffez écrit : « Les meilleurs règlements perdent de leur efficacité si ceux qui sont chargés d'en faire l'application

sont inexpérimentés et incompétents. On peut bien dire que tel est le cas des commissions d'examen de brevet élémentaire. Les honorables membres qui les composent ne sont dépourvus ni d'intelligence, ni d'instruction ; mais il faut bien reconnaître que la plupart d'entre eux, absolument étrangers à l'enseignement primaire, n'ont qu'une idée fort incomplète de sa nature et de ses besoins et par suite ne peuvent être les juges qu'il réclame. Pour que l'examen dont il s'agit conserve son véritable caractère, pour que le programme soit intelligemment interprété, pour qu'on ne l'amoindrisse ni ne le dépasse, il est indispensable de le confier à des mains exercées, à un jury compétent, intéressé à donner aux épreuves leur cachet spécial et leur portée réelle. Nul mieux que les inspecteurs primaires ne me paraît remplir toutes ces conditions. Présidée par l'inspecteur d'académie, complétée au besoin par l'adjonction du personnel enseignant des écoles normales, la commission d'examen ainsi constituée me semble présenter toutes les garanties désirables. Rien n'empêche même d'y donner entrée à un instituteur libre, afin que cet ordre d'enseignement y soit représenté. »

Aucun de nos correspondants n'est pour la limitation du nombre des examinateurs et tous admettent des sous-commissions. M. Grimon verrait avec plaisir fonctionner deux commissions distinctes, l'une pour le brevet élémentaire, l'autre pour le brevet supérieur.

Qu'il y ait une seule commission ou plusieurs, ni M. Grimon, ni M. Mairesse n'en donneraient la présidence à l'inspecteur d'académie comme M. Bouffez. Ils sont pour le système actuel du président élu; seulement M. Grimon voudrait que l'élection fût un acte vraiment sérieux, uniquement déterminé par le souci des intérêts scolaires et non par le désir de faire un acte de déférence pour telle ou telle personne qui ne se recommande pas toujours par sa compétence et son expérience des choses de l'enseignement.

Nos correspondants ne se prononcent pas sur le nombre des sessions qu'il convient d'établir, sauf M. Grimon, qui voudrait à Paris deux sessions ordinaires, l'une en février-mars, la seconde en octobre-novembre. « En outre, une session spéciale aux écoles normales, pour le brevet supérieur, aurait lieu au mois de juillet, en même temps qu'une session pour le certificat d'aptitude pédagogique à l'examen duquel les élèves des écoles normales devraient obligatoirement prendre part. »

A quel âge pourrait-on se présenter aux examens ? « L'infériorité constatée dans les examens depuis quelques années, dit M. Grimon, provient en grande partie de l'âge des candidats. Quelle maturité d'esprit, quelle instruction solide peut-on attendre de jeunes gens ou de jeunes filles qui viennent à peine d'obtenir le certificat

d'études primaires ? Il a été constaté que les compositions les meilleures étaient toujours celles d'aspirantes ou d'aspirants plus âgés. Etant donnée l'importance du brevet et les conséquences qu'il entraîne au point de vue de l'instruction publique, il convient de fixer l'âge auquel ce diplôme peut être obtenu à 18 ans au moins. »

M. Bouffez dit de son côté : « A des études plus sérieuses et plus étendues doit correspondre chez le candidat une maturité plus grande. Aussi faut-il reculer la limite de l'âge d'inscription. Cette mesure me paraît urgente, d'abord pour l'admission à l'école normale. Puisque la circulaire du 7 février dernier veut avec raison que les élèves-maîtres soient traités en hommes, il importe que physiquement ils ne soient plus des enfants. Rapportant tout au régime des écoles normales, je voudrais qu'on prît les âges au 1er juillet et qu'à cette date le futur normalien eût 16 ans accomplis, de façon qu'à la même époque les candidats des deux sexes au brevet élémentaire fussent tenus d'avoir 17 ans révolus. »

M. Cazes, inspecteur d'académie du Lot, croit être également d'accord avec tous les bons maîtres en faisant des vœux pour que l'âge d'admission à l'examen du brevet et du concours des écoles normales soit reculé. La principale raison qu'il en donne, c'est la difficulté qu'ont les meilleurs élèves des écoles primaires, parmi lesquelles se recrutent les normaliens, à se débarrasser de l'idiome local. S'agit-il de réfléchir, de trouver des idées, de les coordonner et de les exprimer correctement, l'embarras et presque toujours l'impuissance se trahissent aussitôt chez les candidats. On rencontrera des candidats généralement passables en arithmétique et en grammaire : pour l'arithmétique, parce que le programme est peu étendu, que les maîtres sont mieux préparés, et que le vocabulaire au service de cette science est très restreint; pour la grammaire, parce que la fréquence des dictées et des exercices, un recommencement perpétuel et quelque peu mécanique amènent un état relativement satisfaisant. Mais comment exprimer ses idées en français, lorsqu'on ne le sait pas ? Car on n'arrive souvent à l'apprendre que bien tard, tant est puissant dans nombre de villages l'empire du patois. « Le patois, dit M. Cazes, est l'instrument d'un certain nombre d'idées simples, très restreintes et très matérielles, purement locales ; instrument sonore et flexible que les petits villageois manient à merveille et qui, lorsque l'instituteur voudra leur apprendre la langue de la patrie, deviendra la pierre d'achoppement. Nous voyons nos jeunes campagnards dépouiller bien lentement l'enveloppe native, aborder avec une extrême difficulté l'enseignement du français, rester longtemps impuissants à secouer le joug du patois ; et c'est lorsque cette heureuse transformation s'annonce enfin et va s'opérer, que les conditions d'âge, devançant le résultat à obtenir, permettent à ceux qui veulent faire leur carrière dans l'instruction de subir les épreuves pour lesquelles ils ne peuvent être sérieusement préparés. Je sais

bien que bon nombre de ces candidats présentés sont reçus, mais n'est-ce pas grâce aux notes obtenues en écriture, en dictée et en arithmétique et presque toujours au détriment de la partie littéraire, de la composition de style ? »

Nous n'avons encore abordé jusqu'ici que ce que nous pourrions appeler les questions d'ordre; il en est d'autres qui touchent à la constitution même des brevets. D'abord, faut-il conserver le brevet élémentaire et le brevet supérieur, le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles et le certificat d'aptitude pédagogique? MM. Bouffez et Dupuy, qui n'étudient que la réforme du brevet élémentaire, ne se sont pas prononcés sur ce point. M. Mairesse est d'avis qu'il faut maintenir tous les diplômes existants, mais en scindant le brevet supérieur en trois parties : partie littéraire, partie scientifique et partie artistique; une langue vivante serait obligatoire et s'ajouterait à la partie littéraire: la réunion de ces trois parties constituerait le brevet supérieur. M. Grimon n'est pas de cet avis : « L'excès de fatigue signalé de toutes parts et les trop grands efforts de mémoire exigés des aspirants sont, dit-il, des maux auxquels il n'est guère possible de remédier quand il s'agit d'un examen qui embrasse un aussi vaste domaine. Scinder le diplôme en plusieurs parties serait compliquer les examens, les multiplier outre mesure. Il faudrait veiller à ce que les inconvénients signalés ne puissent se produire et à ce qu'on n'exige pas en profondeur ce qu'on exige en étendue. »

En ce qui concerne le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles, M. Mairesse est d'avis de le conserver et de ne pas le confondre avec le brevet d'institutrice, car le recrutement des écoles maternelles deviendrait plus difficile. Il a toujours vu en effet que les personnes munies du certificat d'aptitude et du brevet aimaient mieux diriger une école primaire qu'une école maternelle. D'après M. Grimon, au contraire, « les directrices des écoles maternelles doivent être pourvues du brevet élémentaire : il serait ajouté au programme de l'examen des épreuves pratiques spéciales. » Il entre sans doute dans sa pensée que le brevet ainsi complété serait un titre suffisant pour devenir directrice à titre définitif et qu'il deviendrait pour les écoles maternelles l'équivalent du certificat d'aptitude pédagogique, sans lequel on ne devrait pas pouvoir être instituteur titulaire dans une école primaire.

On a vu dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique* que l'amélioration des divers diplômes actuels est loin de contenter les directeurs d'école normale dont nous avons résumé les mémoires. Il n'est pas en ce moment de question plus discutée que celle de l'unité ou de la multiplicité des brevets. Aussi croyons-nous devoir faire connaître l'opinion qu'a exprimée à ce sujet dans l'*Instruction primaire* M. Cuissart, inspecteur primaire à Paris et membre du Conseil supé-

rieur. Il exigerait pour le titulariat dans l'enseignement primaire : 1° le certificat de capacité ; 2° le certificat professionnel, et c'est tout, car il supprime et le brevet des écoles maternelles et le brevet supérieur. Le certificat de capacité serait d'ailleurs mis en harmonie avec la loi du 28 mars 1882, mais il ne donnerait pas droit au titulariat. « Pour faire un soulier, dit-il, il ne suffit pas de savoir quels sont les matériaux qui entrent dans sa composition ; c'est la même chose pour faire la classe à des enfants avec intelligence, succès et profit réel pour le développement de toutes leurs facultés. Je ne fais aucune différence : pour faire un bon maître d'école, c'est comme pour faire un bon cordonnier, il faut connaître parfaitement son métier. »

S'il y a une différence entre « savoir » et « savoir enseigner », l'enseignement primaire est *un*, et en définitive, de l'école maternelle à l'école primaire supérieure, le programme, quoique de plus en plus développé, est *unique*. M. Cuissart, qui est « pour la simplicité des choses », croit donc qu'il serait bon de mettre une barrière au flot montant des titres, des brevets, des examens de toutes sortes dont « nous sommes déjà passablement envahis ». Il ne pense pas qu'il soit nécessaire d'avoir un titre spécial pour l'enseignement des enfants de 4 à 7 ans, un autre pour les enfants de 7 à 13 ans et un troisième pour les enfants de plus de 13 ans. L'instituteur (et aussi l'institutrice, cela va de soi) doit toujours être à sa place dans une école primaire, quel que soit l'âge des enfants qui la fréquentent. « Pour toutes les écoles il faut une égale somme de connaissances et une aptitude professionnelle égale, plus grande même avec les plus jeunes enfants qu'avec les plus grands. S'il faut une égale somme de connaissances, un brevet unique la constatera. Et si momentanément, pour quelques exercices pratiques, il y a une constatation spéciale à établir, ce serait dans tous les cas à l'examen du brevet *professionnel* qu'elle pourrait se faire et non à celui du brevet spécial et unique qui constate la possession seule des connaissances acquises. »

Ainsi, tout au moins, plus de certificat spécial d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; mais plus de brevet supérieur non plus, car avec le brevet unique comprenant toutes matières inscrites dans la loi, il ne paraît guère possible de créer un autre titre qui ne pourrait comprendre que les mêmes matières, mais à un degré plus élevé. Ce seraient deux brevets concentriques. M. Cuissart, dont nous ne faisons que rapporter les paroles, ajoute :

« Il ne faut pas s'y tromper, l'article 1er de la loi du 28 mars établit un vaste programme. On ne pourra prendre, pour notre brevet unique, que des notions générales de toutes les matières qui y sont indiquées.

» Le brevet supérieur, à son tour, devrait naturellement avoir pour base le même programme plus développé et comprendre presque, moins les langues, la somme des connaissances scientifiques et littéraires exigées du baccalauréat.

» Notre enseignement primaire proprement dit exige-t-il tout cela? Nous ne le pensons pas.

» La préparation de nos instituteurs se fait dans les écoles normales. Il nous faut prendre garde de dénaturer le caractère de ces établissements.

» Il importe, sans doute, qu'elles nous donnent des instituteurs et des institutrices ayant des connaissances précises, nettes, solides, étendues, mais il nous faut surtout viser à ce qu'elles nous préparent un personnel ayant, avec la culture intellectuelle exigée, l'amour de la profession d'instituteur et aussi une certaine expérience professionnelle. C'est là leur but.

» Nos écoles normales ne sont pas des collèges, des écoles qui ont mission de donner des sciences et des sciences et de préparer à des diplômes; ce sont des écoles professionnelles d'un genre spécial qui doivent apprendre aux futurs instituteurs non seulement ce qu'ils doivent enseigner, mais surtout la meilleure marche à suivre pour enseigner avec fruit. Nos aspirants instituteurs doivent apprendre à l'école normale à donner une leçon sous une forme attrayante, de façon à exciter l'intérêt des enfants, à leur faire prendre le goût de l'étude et de l'école; l'instituteur sorti de l'école normale doit savoir trouver plus sûrement qu'un autre le chemin du cœur et de l'intelligence de ses élèves.

» Nous n'aurions donc qu'un brevet unique bien au-dessus du brevet actuel, qui serait presque le brevet supérieur ayant pour couronnement le certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement primaire. Nos écoles normales prépareraient à ces deux titres. Ce serait bien suffisant.

» Je prévois encore une objection à propos du brevet supérieur. On dira :

» — Comment pourvoir au recrutement des écoles primaires supérieures, en ce moment en voie de relèvement et d'organisation?

» Nos écoles normales primaires sont créées en vue du personnel des écoles primaires proprement dites, et non de celui des écoles primaires supérieures.

» D'abord, ces dernières ne sont jamais bien nombreuses. A supposer qu'on parvienne à en créer vingt par département (ce serait bien beau !), cela ne ferait jamais que dix-huit cents ou deux mille au plus pour toute la France.

» Le programme des écoles primaires supérieures est à peu près le même que celui des écoles normales. Il faudrait tout simplement exiger, pour la direction et pour les fonctions de maîtres attachés à ces écoles, le titre ou le grade demandé pour le professorat des écoles normales.

» Celui-là, il le faut tel qu'il est, organisé avec sa partie littéraire et sa partie scientifique. On n'est pas universel; il convient de spécialiser les aptitudes pour l'enseignement qui comprend un certain

développement, mais cela ne saurait s'appliquer à l'enseignement primaire élémentaire. »

M. Cuissart dit encore que s'il n'y avait plus qu'un diplôme, il n'y aurait plus qu'un examen, et plus qu'un centre de préparation, les écoles normales, puisque les écoles normales d'institutrices ont pour mission de préparer des maîtresses pour toutes les catégories d'écoles et de classes à confier à des femmes : de là l'unité de préparation, de direction, qui aurait l'avantage de simplifier les affaires administratives et d'apporter une certaine économie dans les finances.

Nous ne devions pas laisser passer, sans le signaler, l'article adressé à l'*Instruction primaire* par M. Cuissart, puisqu'il rentre dans le cadre de cette étude. Nous revenons maintenant à nos correspondants qui tous, nous l'avons dit, ne demandent que le *statu quo* amélioré. Il est peut-être inutile de dire que tous aussi sont unanimes pour désirer que le brevet élémentaire ait une tout autre valeur que celle qu'il possède aujourd'hui. M. Mairesse se contente de dire qu'il y aurait lieu de relever le niveau de ce brevet en faisant porter l'examen sur les nouveaux programmes de l'enseignement primaire. M. Grimon est plus explicite : « Il est, dit-il, indispensable de relever le niveau du brevet élémentaire, qui n'est plus qu'un simple certificat d'études. Pour cela, il faut d'une part ajouter au programme plusieurs branches enseignées obligatoirement dans les écoles et exigées dans des examens moins importants et moins élevés, à savoir : le dessin, l'hygiène, le chant, la gymnastique, les éléments de morale. D'autre part, il importe d'apporter plus de rigueur dans la correction des épreuves et de ne délivrer le diplôme qu'aux aspirants qui font réellement preuve de connaissances suffisantes et de qualités professionnelles certaines. »

MM. Bouffez et Dupuy entrent dans de plus amples développements.

M. Bouffez part de ce principe que le brevet élémentaire doit être la constatation, chez le futur instituteur : 1° du savoir nécessaire; 2° d'une aptitude professionnelle spéciale. Comme il n'en est point ainsi actuellement, il est indispensable de mettre promptement le brevet de capacité en harmonie avec son objet et avec l'ordre de choses établi, sans se préoccuper de savoir si ce titre sera accessible ou non à ceux qui ne recherchent en lui qu'une pure satisfaction d'amour-propre. Qu'on ne vienne pas dire que dans un avenir prochain tout le personnel enseignant des écoles primaires sera fourni par les écoles normales : cela est douteux, mais, quand il en serait ainsi, serait-il inutile pour cela d'obliger les élèves-maîtres à fournir la preuve d'un travail satisfaisant et sérieux ? Et puis, il restera toujours les écoles libres : ne faut-il pas exiger du personnel de ces écoles les mêmes garanties de capacité et d'aptitude? Il faut donc réformer le brevet sans demander

ni trop ni trop peu. La voie est tracée par le législateur et par les règlements universitaires. Toute la question est de ne pas confondre des notions élémentaires très générales avec un cours complet, et l'on ne trouvera pas que les candidats auront à faire preuve de connaissances trop étendues.

Dans la réforme du brevet, « il est, dit encore M. Bouffez, une autre considération qu'il ne faut pas perdre de vue : on reproche avec raison aux examens de désorganiser les études ; pourquoi ? Parce qu'ils n'en sont pas le couronnement naturel. Il n'en serait plus de même, si le programme du certificat d'études primaires était entièrement identique à celui du cours moyen et si le cours supérieur voyait le sien adopté complètement pour le brevet élémentaire et pour l'admission à l'école normale, avec addition de notions de pédagogie pratique. Le même principe conduirait à une autre réforme en ce qui touche au programme de première année de l'école normale. Puisque l'élève-maître est tenu d'obtenir le brevet élémentaire avant de passer en deuxième année, il serait logique de faire en sorte que les études faites fussent la préparation naturelle et obligée des épreuves à subir. Il est donc nécessaire de modifier l'arrêté du 3 août 1881 : le programme de première année devrait être absolument conforme à celui que je voudrais voir adopté pour l'examen du brevet élémentaire, réservant ainsi les études détaillées pour la deuxième et la troisième année. »

Voici, formulées en propositions, les conclusions de M. Bouffez :

1° Une réforme du brevet élémentaire est urgente.

2° Le programme d'examen devrait être le même que celui du cours supérieur de l'école primaire, tel que l'a établi l'arrêté du 27 juillet 1882.

3° Ce programme devrait être également celui du cours de première année des écoles normales.

4° Tout candidat à l'école normale devrait avoir seize ans accomplis le 1er juillet de l'année de l'examen.

5° Tout candidat au brevet élémentaire devrait avoir dix-sept ans révolus le 1er juillet qui précède l'examen.

6° La commission d'examen dudit brevet devrait se composer : de l'inspecteur d'académie, président ; du directeur et de la directrice de l'école normale, des inspecteurs primaires et d'un instituteur libre (pourvu du brevet supérieur). On pourrait y adjoindre le personnel enseignant des deux écoles normales, mais seulement en ce qui concerne les candidats étrangers à ces deux établissements.

7° Les épreuves écrites actuelles devraient être modifiées comme suit :

L'exercice de composition française aurait trait à la tenue de l'école, ou aux procédés d'enseignement, ou à la morale;

Il serait ajouté une composition de dessin.

8° On apporterait aux épreuves orales les modifications suivantes:

Aux questions d'arithmétique et de système métrique, on ajouterait des questions de géométrie pratique;

Au lieu de: Questions sur les éléments de l'histoire et de la géographie de la France, on mettrait: Questions sur les éléments de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique;

On augmenterait ces épreuves de:

Questions très générales et très élémentaires sur les sciences physiques et naturelles, l'agriculture et l'horticulture;

Interrogations sur les méthodes et les procédés d'enseignement;

Chant;

Gymnastique (et exercices militaires pour les garçons).

9° Dans chaque ordre d'épreuves, *une note mal* entraînerait l'ajournement, à moins qu'elle ne fût compensée par *deux notes bien* ou *une note très bien.*

10° Une disposition additionnelle permettrait aux titulaires du brevet simple actuel de le compléter et de se pourvoir ainsi du nouveau titre de capacité.

Nous venons de prendre connaissance des résolutions auxquelles s'arrêterait M. Bouffez: voyons maintenant de quelle manière M. Dupuy, qui entre dans le détail de chaque épreuve, comprendrait l'examen du brevet élémentaire. Voici le programme qu'il propose:

« Nous posons en principe que toutes les matières des programmes du 27 juillet 1882 doivent être représentées dans l'examen.

» Toutefois, pendant quelque temps au moins, nous laisserions de côté les travaux manuels autres que la couture, le dessin et le chant. Ces matières s'introduisent lentement dans les écoles, surtout dans les écoles de garçons. Il faudra plusieurs années pour qu'elles donnent lieu à des exercices réguliers. Les maîtres d'un certain âge n'y ont aucune aptitude et, malgré leur bon vouloir, ils ne peuvent les enseigner utilement. Il serait prématuré d'en faire présentement l'objet d'épreuves du brevet élémentaire.

» Ferons-nous entrer dans l'examen toutes les autres matières? Assurément. Aucune d'elles n'offre les difficultés de celles que nous ajournons. Les maîtres de tout âge peuvent arriver à les enseigner convenablement.

» Que les examinateurs se rassurent. Nous ne voulons pas les écraser. Il ne s'agit pas, en effet, de faire figurer dans l'examen une épreuve, soit écrite, soit orale, sur chacune des parties des programmes. Il faut et il suffit que la possibilité d'être examiné sur toutes les parties décide les candidats à se familiariser avec toutes. L'examen ne portera, réellement, que sur quelques parties des programmes; mais, virtuellement, il portera sur toutes.

» Commençons par les épreuves écrites. Il y aura:

» 1° *Dictée d'orthographe,* servant d'épreuve d'écriture. Deux notes distinctes. La page d'écriture actuellement exigée n'a pas un caractère

assez pratique. Tel aspirant qui fait une belle page à main posée a une expédiée des plus médiocres. Or c'est l'expédiée qui importe.

» 2° *Arithmétique :* Calcul et système métrique. Nous voudrions, autant que possible, qu'une question de théorie fût introduite dans cette composition. On pourrait, par exemple, exiger des aspirants et des aspirantes l'explication d'une des opérations des problèmes proposés. Ils ont une tendance à traiter machinalement les questions. Leur préparation leur donne de nombreuses recettes de problèmes; mais leur jugement et leur raisonnement sont peu exercés.

» 3° *Composition sur les éléments des sciences physiques et naturelles.* Le sujet serait naturellement emprunté au programme du cours supérieur. L'introduction de l'enseignement des sciences physiques et naturelles est une des nouveautés les plus importantes des programmes du 27 juillet 1882. C'est aussi une des plus utiles, et les leçons de choses y trouveront une matière définie et précise faute de laquelle elles dégénèrent souvent en verbiage. Nous rattacherions naturellement aux éléments des sciences physiques et naturelles *les notions d'agriculture et d'horticulture* qui peuvent fournir d'intéressantes questions. Pour les aspirantes on s'en tiendrait à l'horticulture.

» 4° *Une composition française,* dont le sujet pourrait être choisi indifféremment dans l'histoire, dans l'instruction morale, dans l'instruction civique, dans les notions d'économie politique et de droit usuel. Les motifs de développement abonderont, à quelque branche qu'on les demande. Le seul embarras sera de choisir.

» *Épreuve complémentaire pour les aspirantes.* — Couture.

» Passons aux épreuves orales. Elles comprendront :

» 1° *Lecture expressive et expliquée :* on attachera une valeur particulière à l'expression, trop négligée. Le plus souvent, l'examinateur arrête l'aspirant après qu'il a lu deux ou trois lignes et passe aussitôt à l'explication. Comment savoir, de la sorte, si l'aspirant lit bien? On peut affirmer que, si les écoliers ne prennent pas plus aisément le goût de la lecture, c'est que beaucoup de maîtres lisent mal.

» 2° *Explication et analyse,* soit grammaticale, soit logique, d'une phrase écrite au tableau noir. Il conviendra de rattacher à cette épreuve les exercices inscrits au programme sur « la dérivation et la » composition des mots, l'étymologie, l'application des règles les plus » importantes de la syntaxe. »

» 3° *Arithmétique :* Questions théoriques et pratiques de calcul et de système métrique. On devra y joindre un exercice sur la mesure des surfaces et des volumes (programme du cours supérieur).

» 4° *Histoire et Géographie :* Pour l'histoire, une question devra être empruntée aux notions d'histoire générale marquées pour le cours

supérieur. Pour la géographie, un croquis au tableau noir devra être toujours exigé. Cette exigence, outre qu'elle permettra de mieux juger si la géographie est sue, aura l'avantage de remédier, pour quelque part, au défaut d'épreuve de dessin.

» 5° *Interrogation* sur les notions de sciences physiques et naturelles, d'agriculture et d'horticulture; pour les aspirantes, on pourra négliger l'agriculture.

» 6° *Interrogation* portant sur une des matières ci-après, désignée par le sort : Instruction morale; instruction civique; notions d'économie politique et de droit usuel. Le sort déterminera seulement la spécialité de l'interrogation. Le choix des questions appartiendra à l'examinateur. »

On remarquera que M. Dupuy ne fait aucune place à la pédagogie dans son programme, ni dans les épreuves écrites, ni dans les épreuves orales. Il l'a systématiquement écartée, parce qu'à l'âge où ils prennent le brevet élémentaire, aspirants et aspirantes ne sauraient parler des procédés et des méthodes qu'ils soupçonnent à peine. « Ils débiteraient de belles sentences et de beaux préceptes, sans en mesurer la portée, dans les avoir digérés et se les être assimilés. Qu'ils connaissent les matières du programme, c'est ce qu'il faut : la pratique et la réflexion feront peu à peu le reste, et les conduiront, en temps utile, au certificat d'aptitude de pédagogie. »

Pour terminer, il nous reste à reproduire les desiderata formulés par M. Grimon, attaché depuis deux ans et demi aux commissions d'examen du département de la Seine : s'ils visent plus particulièrement les examens qui se passent à Paris, ils n'en ont pas moins pour la plupart un intérêt général.

Préparation des examens. — Les questions préparées par la commission siégeant au ministère étant en nombre insuffisant pour les examens du département de la Seine, il importe de confier la préparation des épreuves à une commission spéciale pour Paris, sous le contrôle du ministère de l'instruction publique.

Confier la surveillance et les fonctions de secrétaire aux inspecteurs primaires qui font partie des commissions.

Nécessité absolue d'adresser aux aspirants des questions sur les divers procédés d'enseignement, conformément à l'article 13 de l'arrêté du 5 janvier 1881.

Imposer aux aspirantes une épreuve de couture plus difficile que celle qui leur est imposée ordinairement, et en conformité avec la circulaire du 18 mai 1855. Ne pas laisser aux dames le droit de donner la note qui doit être approuvée par la commission.

Nécessité d'une circulaire ou d'un règlement renfermant toutes les dispositions auxquelles doivent se soumettre les examinateurs, et les éclairant sur tous les points relatifs à leur service.

Les livres de littérature portés sur la liste des ouvrages pour le brevet supérieur doivent servir pour le brevet élémentaire dans lequel on se sert aujourd'hui d'ouvrages quelconques. Les développements donnés aux explications orales du brevet élémentaire seraient, bien entendu, moins étendus qu'au brevet supérieur.

Est-il bien nécessaire de faire lire du latin, quand même ce serait dans l'Epitome historiæ græcæ ? C'est là un vestige de vieille routine.

Il conviendrait à l'oral de confier l'examen de lecture et de grammaire au même examinateur, qui aurait une note à donner pour chaque matière.

Le brevet supérieur ne pourra être passé que six mois après l'obtention du brevet élémentaire.

Le nombre des aspirants et des aspirantes au brevet élémentaire, pour l'oral, ne dépassera pas 5 le matin et 5 le soir. Le nombre sera de 3 à l'examen du brevet supérieur pour les aspirants et les aspirantes.

Substituer une question de théorie à l'un des deux problèmes de l'épreuve de calcul.

Toute dictée d'orthographe de plus de trois fautes doit être appréciée par zéro et considérée comme nulle.

M. Grimon demande l'établissement d'un droit d'examen qui serait remboursé aux aspirants et aspirantes lors de leur entrée en fonctions. C'est un vœu qui a été émis bien souvent et qui, croyons-nous, réunit aujourd'hui toutes les voix, ou peu s'en faut.

Nous n'avons pas à conclure, n'ayant pas à nous prononcer. Nous sommes, pour toutes les communications du genre de celles que nous venons d'analyser, un simple écho, mais un écho fidèle : nous prions ceux de nos lecteurs qui voudraient aborder le grave et complexe problème soumis à leur examen, de vouloir bien nous envoyer le plus tôt possible le résultat de leurs réflexions et l'expression de leurs vœux.

P.-S. — Nous avons reçu plusieurs communications de directeurs d'école normale et d'inspecteurs primaires, depuis que cet article est composé. Nous en ferons connaître la substance dans un prochain numéro.

QUATRE ANS DE RÉFORME

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1)

L'enseignement primaire est le favori et l'enfant gâté de la troisième république. Mais il s'est montré digne de sa bonne fortune en faisant presque toujours le meilleur usage des dispositions favorables qui lui étaient témoignées et en résistant de son mieux aux suggestions de quelques imprudents et dangereux amis.

La rénovation de notre enseignement populaire a été entreprise avec intelligence et résolution. D'un bout à l'autre de l'échelle, depuis l'école maternelle destinée aux enfants de deux ans jusqu'aux grandes écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, où sont formés les maîtres qui doivent à leur tour diriger et instruire les futurs instituteurs, on aperçoit un grand effort, un progrès suivi, une pensée qui se développe et se complète. Tout n'était pas à créer, mais tout était à consolider ou à agrandir. L'œuvre a été poursuivie sans vaine recherche du bruit et en laissant aux hommes bien choisis qui s'y dévouaient leur juste part de responsabilité et d'initiative.

Mais l'on ne s'est pas contenté de donner à l'enseignement primaire les organes dont il avait besoin. Des idées neuves, et pour lesquelles la France commence à prendre le pas sur les autres nations, sont en voie d'exécution.

De ce nombre est l'échange avec des contrées voisines, telles que la Suisse et bientôt, il faut l'espérer, la Grande-Bretagne et les États-Unis, de jeunes gens qui passeront dans les écoles de l'étranger une ou deux années d'études. Il n'existe pas d'autre moyen d'acclimater sérieusement chez nous la connaissance des langues étrangères. Un examen attentif de l'enseignement des

(1) Sous ce titre, nous publions, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, un extrait de la préface placée par M. Michel Bréal en tête de la seconde édition de ses *Excursions pédagogiques*, qui doit paraître prochainement à la librairie Hachette. — La Rédaction.

langues vivantes et des résultats qu'il produit nous a convaincus de cette vérité. Mais les conséquences de l'échange en question iront bien au delà. Que de fois le reproche ne nous a-t-il pas été adressé de ne connaître que nous-mêmes et de tenir pour non avenu ce qui existe au delà de nos frontières ! Les jeunes Français qui iront passer deux ans à Zurich, à Liverpool, à Glasgow, à Boston, non pas jetés au milieu d'une foule anonyme, mais placés dans la même école et sur les mêmes bancs que les jeunes Suisses, Anglais, Écossais ou Américains de leur âge, apprendront à connaître non seulement la langue allemande ou anglaise, mais tout cet ensemble de notions, de procédés, de vues, de principes, toute cette manière de penser et de raisonner qui sert de support à la langue et sans laquelle la possession des mots n'est guère que la traduction interlinéaire de la langue maternelle. Un homme qui occupe aujourd'hui, dans un des grands corps de l'État, une position éminente, me disait un jour qu'il regardait comme un avantage inappréciable et comme un fait décisif de sa vie d'avoir passé quelques années de sa jeunesse à l'étranger, dans un pensionnat à Genève. Ce qui a été autrefois le privilège et l'heureuse chance d'un ou deux hommes, il sera digne de la république d'en faire la récompense du mérite et de l'assurer à une portion de la jeunesse de nos écoles. J'y vois encore un autre avantage. Nous nous montrerons par la même occasion au dehors. Ces jeunes Français, laborieux, avides d'apprendre, sérieux avant l'âge, comme on l'est quand on sent qu'on porte avec soi le bon renom de son pays, feront tomber bien des préjugés.

Une autre idée pour laquelle les hommes compétents ont aujourd'hui les yeux fixés sur nous et attendent les effets de l'expérience que nous tentons, c'est l'introduction du travail manuel à l'école primaire. L'idée est de Jean-Jacques Rousseau : il voulait mettre son Émile, qui était riche et noble, en contact avec le peuple. Aujourd'hui le problème de l'éducation a changé de face, car c'est le peuple tout entier qu'il s'agit d'élever. Mais il ne faut pas que les connaissances qu'il recevra à l'école lui inspirent le dégoût ou lui fassent perdre l'habitude de l'outil. Le but serait manqué si au lieu d'ouvriers et de cultivateurs l'école nous livrait des employés et des gou-

vernantes. D'autre part, les conditions modernes de l'industrie, où la division du travail est poussée à l'extrême, pourraient immobiliser chez le jeune ouvrier des facultés précieuses s'il n'avait pas l'occasion de faire au préalable un essai plus général de ses forces et en quelque sorte l'éducation de ses yeux et de ses bras. Il faut considérer à ce titre comme un événement la création de l'Ecole normale de travail manuel de la rue Louis Thuillier, où des instituteurs et des professeurs d'école normale s'exercent à travailler le bois et le fer.

Nous avons dit que l'école primaire avait su éviter toute sorte de pièges et de périls qui étaient placés sur sa route. L'un des moindres dangers n'était certes pas la nouvelle loi de l'enseignement obligatoire. La modération de cette loi et la manière dont est entendue l'enquête à laquelle peut donner lieu l'instruction de l'enfant ont déconcerté les adversaires et prévenu bien des récriminations. Si des froissements se sont produits sur d'autres points, c'est presque toujours aux autorités municipales qu'en doit remonter la responsabilité. Nous payons la rançon d'un long et impardonnable retard : c'est dans un temps où la France était moins divisée qu'aujourd'hui, où les partis étaient moins extrêmes, et où une autorité reconnue de tous présidait à nos destinées, que l'enseignement obligatoire eût dû être voté et mis en pratique. Ce qui était facile alors ne va pas aujourd'hui sans tiraillements et sans lutte. Les lois de l'histoire ne sont guère moins rigoureuses que celles de la nature et ne font pas racheter moins cher les fautes et les omissions.

On en peut dire à peu près autant d'une autre pierre d'achoppement : l'instruction morale et civique. Dans tous les pays du monde où l'école est digne de ce nom, elle enseigne aux enfants leurs devoirs envers l'État et envers la patrie. Mais ce sont là de ces leçons faciles à donner aussi longtemps que la nation est unie, épineuses quand elle est armée contre elle-même; il en est des leçons d'instruction civique comme de ces devoirs d'obéissance et de respect envers les parents qui paraissent la chose du monde la plus simple aussi longtemps que la famille est unie, et qui deviennent manière à contestation et à procès dans les maisons où règne la discorde. Déjà

sous l'empire, l'histoire contemporaine introduite dans les lycées avait provoqué les mêmes réclamations. Le bon sens et la prudence des instituteurs les ont, en général, mieux servis que leurs prétendus guides. Un manuel uniforme, imposé d'en haut, avait les plus graves inconvénients. En général, l'instituteur s'est sagement refusé au rôle écrasant que de prétendus amis ont voulu lui donner. Certes, l'école est un grand instrument de progrès ; mais je ne serai pas suspect si je dis qu'en ces dernières années l'on en a parfois exagéré l'importance. La parole de l'instituteur ne saurait, à elle seule, teuir lieu de tout cet ensemble d'influences qui concourent, les unes ouvertement, les autres sans que nous nous en doutions, à la formation de l'esprit et du caractère des générations nouvelles. Il n'est pas parfaitement exact de dire que celui qui tient l'école tient dans ses mains l'avenir. L'histoire a trop souvent prouvé le contraire. En pressant trop le ressort, on risque de produire la révolte ou l'hypocrisie. L'instituteur, s'il veut en croire ses vrais amis, continuera de former l'enfant à la liberté ; cette tâche, bien comprise, est la plus élevée, et c'est aussi la moins exposée aux déceptions.

Il ne fera d'ailleurs, en cela, qu'obéir aux instructions qui lui ont été récemment données dans un langage que la France n'avait plus entendu depuis le temps des circulaires de 1833. Ces sortes d'instructions ne sont nulle part aussi nécessaires que dans notre pays, où l'enseignement a pris, par suite des circonstances, la forme d'une grande administration. Il est nécessaire de mêler au moins quelque intelligence et quelque chaleur d'âme à ce mécanisme. La hiérarchie administrative, avec sa tendance à tout uniformiser et à tout réglementer, est le mal dont souffre à tous les degrés notre système d'instruction. N'est-il pas singulier que, dans notre corps enseignant, ce soit toujours un avancement de cesser d'enseigner ? Un directeur d'école normale, à qui est confié le soin d'élever ces instituteurs dont on attend une si grande action sur la jeunesse, est le subordonné d'une quantité de fonctionnaires desquels le seul rôle est d'inspecter, de contrôler, d'administrer. Nous avons à présent assez d'inspecteurs de toute sorte. Ils ne remédieront pas à l'insuffisance des maîtres qui ne seraient pas à la hauteur de leur

tâche ; mais ils pourront leur en faire perdre le goût s'ils leur prennent toute liberté d'esprit et toute responsabilité.

Il faut malheureusement avouer qu'administration et démocratie paraissent chez nous deux termes qui s'appellent l'un l'autre. Tandis qu'en d'autres contrées, en Suisse par exemple, les villes et les cantons maintiennent avec un soin jaloux leur autorité sur l'école, laquelle, si l'on en juge par les résultats, n'a certes pas à s'en plaindre, il semble qu'en France on fasse acte de bon républicain en abdiquant sa part d'autorité et en repassant tout au pouvoir central. Les changements qui ont été opérés dernièrement dans les conditions financières de nos écoles primaires ne sont pas sans inconvénient pour l'avenir. Lorsqu'une ville comme le Havre ou Bordeaux aura aussi peu d'action sur ses écoles qu'elle en a sur son lycée, c'en sera fait de cette émulation qui a eu pour conséquence de transformer le régime matériel et moral de l'enseignement primaire. C'en sera fait aussi de la sympathie que la cause de l'instruction populaire a provoquée chez beaucoup de bons citoyens. On ne s'intéresse d'une façon durable qu'aux institutions où l'on peut utilement intervenir. Une fois les écoles entièrement aux frais de l'État, le jour ne sera pas loin où les fonctionnaires de l'État auront seuls droit d'y pénétrer. Peut-être alors aura-t-on amélioré quelques détails du service, coupé court à quelques abus ; mais la source du progrès aura été tarie du même coup.

Michel Bréal.

LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES EN 1884

Nous avons dans notre dernier numéro donné la situation des écoles normales primaires telle qu'elle vient d'être relevée tout récemment. Nous montrions quel grand progrès s'est accompli depuis la promulgation de la loi du 9 août 1879, mais nous constations qu'il y avait encore 5 départements sans écoles normales d'instituteurs et 32 sans écoles normales d'institutrices — sans compter l'Algérie.

Nous avons eu la curiosité de rechercher combien il y a d'écoles en construction actuellement. Il y en a cinq qui s'élèvent pour les garçons, à Angoulême, Saint-Brieuc, Cahors, Beauvais et Oran, de sorte qu'excepté dans la Haute-Savoie la loi recevra bientôt partout sa pleine exécution.

Les écoles normales d'institutrices qu'on bâtit sont au nombre de 30, toutes aux chefs-lieux des départements, sauf celle de la Manche qui sera à Coutances. Ces départements sont : les Basses-Alpes, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes, l'Aveyron, le Calvados, la Charente, la Corrèze, les Côtes-du-Nord, la Creuse, l'Eure, le Finistère, la Haute-Garonne, le Gers, la Gironde, l'Ille-et-Vilaine, l'Indre, les Landes, le Lot, le Maine-et-Loire, la Manche, la Mayenne, la Meuse, le Morbihan, l'Oise, la Haute-Saône, le Tarn, le Var, le Vaucluse, la Vendée et la Vienne. Par suite il ne manquera plus d'écoles normales de filles que dans la Savoie, dans le territoire de Belfort et dans le département de Constantine.

A bien peu d'exceptions près, tous les nouveaux établissements pourront s'ouvrir pour la rentrée d'octobre 1885, ce qui nous donnera un total de 90 écoles normales d'instituteurs (le Doubs en possède deux) et de 87 écoles normales d'institutrices.

Ce résultat s'imposait de par la loi ; il n'en est pas moins à signaler.

Grâce à ces créations, grâce aussi aux établissements de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, dont la mission est de former des professeurs d'école normale, la France pourra disposer pour ses écoles primaires d'un bon personnel enseignant.

Il y a cependant encore une ombre au tableau. La plupart des écoles normales d'institutrices n'ont pas d'école maternelle annexe. C'est là une lacune qu'il importe de combler le plus tôt ossible.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

(NOTE D'INSPECTION)

Comment faut-il enseigner la morale à l'école primaire? Cette question a été posée dans les conférences pédagogiques, et voici, paraît-il, comment il y a été généralement répondu :

L'école primaire ne comporte pas un cours régulier de morale, du moins un cours de morale philosophique à quelque degré. La morale n'est point une science faite, ont ajouté les savants : les problèmes qu'elle agite sont posés, mais ils ne sont point scientifiquement résolus; on y est toujours en présence de systèmes qui se contredisent les uns les autres; lequel adopterons-nous? Irons-nous parler à nos élèves du stoïcisme et de l'épicuréisme aussi anciens que le monde? des doctrines plus récentes de Kant et de M. Paul Janet? de l'évolution, du transformisme, du naturalisme, plus récents encore? ou simplement de la morale des conséquences et des résultats prônée par Herbert Spencer, dont on vient de placer les ouvrages dans nos bibliothèques? Il ne peut être question de tout cela dans nos modestes chaires; c'est peut-être déjà beaucoup que l'on en parle à Fontenay et à Saint-Cloud. A l'école primaire, « il s'agit simplement d'affirmer les principes de la loi naturelle, de l'illustrer par des exemples historiques; il s'agit, sans prétendre pénétrer dans le for intérieur des consciences, de préparer l'enfant à comprendre tout ce qui est noble et généreux, tout ce qui élève l'homme au-dessus du plaisir et de l'intérêt; si on veut faire un pas de plus, d'apprendre à l'enfant ce que c'est que la morale civique et sociale et comment on doit servir son pays avec un patriotisme éclairé (1). »

A l'école primaire, « l'enseignement moral se meut dans une autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité des sentiments, de la vivacité des impressions et de la chaleur com-

---

(1) M. le pasteur Bersier, de l'Église réformée de Paris.

municative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir; elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien (1).»

Et de ces doctrines si rationnelles et si saines, beaucoup ont conclu qu'il n'y avait qu'à laisser faire l'école primaire; qu'à profiter de toutes les occasions qu'elle fournit pour inculquer la morale; qu'à y faire faire tout au plus quelques lectures morales tantôt sur un sujet, tantôt sur un autre, et à les paraphraser s'il y avait lieu. Quant à un cours de morale proprement dit, à un cours ayant son commencement, son milieu, sa fin, ses principes et ses développements, ses conséquences logiquement déduites, à un cours exigeant du maître des prévisions, un esprit de suite, une intervention quelque peu directe et continue, on ne s'en est point préoccupé, on se l'est même interdit, et ceux qui l'avaient commencé ont cru bien faire de l'interrompre.

Et pourtant, il existe un programme, des programmes officiels avec leur ordre de matières, leur gradation, contenant, pour l'exécution, des directions précises, soit qu'il s'agisse du cours élémentaire, du cours moyen ou du cours supérieur. En tête du programme destiné au cours moyen, par exemple, nous lisons : « *Entretiens*, lectures avec explications, exercices pratiques. — Même mode et mêmes moyens que précédemment, avec un peu plus de *méthode* et de *précision*. — *Coordonner les leçons et les lectures*, de manière à n'omettre aucun point important du programme ci-dessous. » Il doit donc y avoir des *entretiens*, des *leçons*, une certaine *coordination* des matières; il doit y avoir non « un cours de moral régulier, mais froid, banal et sec », mais un cours régulier où les leçons « viennent du cœur », ayant pour but « de faire éclore chez l'enfant des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices », un cours où l'on demande à l'instituteur « non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale... ».

(1) Programmes annexés à l'arrêté du 27 juillet 1882.

De tout cela il résulte que le législateur a entendu que l'enseignement de la morale à l'école primaire consisterait en autre chose qu'en des leçons décousues, sans suite, nées du hasard et des circonstances.

Et c'est sans doute parce que cet enseignement a été conçu autrement et qu'il n'est donné en quelque sorte que sous une forme négative, que, si vous traversez un département, il vous arrive de visiter vingt ou trente écoles sans pouvoir obtenir, nous ne dirons pas de réponses satisfaisantes, mais de réponses telles quelles sur les mots *loi morale, devoir, conscience.* Et pourtant, comment faire de la morale, la fonder, l'éclairer quelque peu, si ces mots ne sont prononcés, s'ils ne sont expliqués, commentés, s'ils ne sont gravés, burinés dans les esprits et dans les cœurs? « Mes enfants, » dites-vous dans un cours moyen ou même supérieur, « je vois sur votre règlement horaire : de telle heure à telle heure, *morale.* On vous enseigne donc la morale ?... » — — Silence sur toute la ligne. — « Qu'est-ce donc que la morale ?... » — Silence. — « Quand on vous fait votre leçon de morale, de quoi vous parle-t-on?... » — Nouveau silence. — « Si je vous demandais de quoi l'on vous parle dans vos leçons d'arithmétique, vous me répondriez sans hésiter : « Mais des » nombres, de leurs diverses combinaisons, de l'addition, de la » soustraction, de la multiplication, etc. » ; eh bien, en morale, de quoi vous parle-t-on ?...» — Toujours le même silence. — « Je vais donc répondre pour vous : dans vos leçons de morale on vous parle du devoir, de vos devoirs. Que veulent donc dire ces mots : le *devoir*, nos *devoirs ?* » — Rien. Pourtant, ces enfants sont intelligents; ils ont bien répondu sur toutes choses autres. Comment se fait-il?... Mais, au lieu de récriminer, vous vous laissez aller avec eux à un de ces entretiens demi-socratiques qui leur plaisent tant. L'idée du *devoir* n'était pas loin; elle saute à leur esprit comme une illumination soudaine. Ils semblent vous dire : Nous savions cela ; il ne s'agissait que de nous y faire penser. — « Mais ce devoir, ces devoirs dont nous parlons... dont on vous parle en morale, où les trouve-t-on?... Sont-ils écrits quelque part?... » — « Dans les livres... dans le code, » s'enhardissent à répondre les plus avisés. — « Les livres, ils n'ont pas toujours existé, d'ailleurs on y met ce qu'on veut. Le code, il n'a pas toujours existé non plus; et puis il n'oblige qu'en France. Si l'on n'avait pas fait de livres, si vous n'étiez pas Français, vous n'auriez donc pas de devoirs à remplir?... » — Grand embarras ! — « Pour être obligatoires dans tous les

temps, dans tous les pays, il faut que ces devoirs soient écrits dans un livre que chacun porte avec soi, dans lequel tout le monde puisse lire, grands et petits, ignorants et savants... » — « Ils sont écrits dans notre cœur !... » — « Oh ! la bonne réponse et qui va être parfaite tout à l'heure ! Cher petit, vous qui venez de faire un si grand pas, d'approcher si près de la vérité, dites-moi un peu : Un jour, vous aviez mal fait... personne ne vous avait vu, et pourtant, n'étiez-vous pas mécontent de vous-même ?... — » « Si, monsieur. » — « Une voix... intérieure vous disait : Moi, je t'ai vu, tu as mal fait, tu es un vilain, un méchant. Une autre fois, oh ! bien d'autres fois ! vous aviez obéi à un bon sentiment : vous aviez rendu un service, partagé votre pain avec un pauvre, aidé un camarade ; vous vous étiez bien appliqué à votre devoir. Personne n'y avait fait attention, et cependant vous étiez content de vous-même ; cette voix intérieure, qui tout à l'heure vous blâmait, vous faisait voir comme dans un miroir que vous aviez mal fait, maintenant vous a approuvé ; un bon point, un bon témoignage de votre maître vous eût fait moins de plaisir. Mes enfants, cette voix intérieure, ce juge incorruptible et inexorable, que vous redoutez plus que vous ne pensez, qui vous avertit que ceci est bien, que cela est mal, qui vous gronde et vous punit quand même, qui vous approuve et vous récompense quand même aussi, c'est... on l'appelle... la *conscience*. Allons, dites-moi ce que c'est que la conscience... Et maintenant où sont écrits ces devoirs dont on vous parle en morale ?... » — « Dans la conscience. » — « Mon cher maître, ces enfants ont découvert plus que le Nouveau-Monde ; ils se sont découverts eux-mêmes. Autre Christophe Colomb, revenez de temps en temps dans ce pays si lointain quoique si proche... et vos leçons de morale auront un principe, une base et déjà une sanction ; voilà un phare qui brillera toujours, qui sera toujours là pour vous guider et vous éclairer, vous et vos auditeurs. Voilà ce que votre bon sens et votre parfaite honnêteté vous eussent révélé, si vous aviez entrepris de faire votre cours de morale. Croyez-moi, faites ce cours et vous serez dans la lettre comme dans l'esprit des programmes officiels. »

E. B.

NOTE SUR L'ORGANISATION

DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ANNEXÉE A L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE MONTPELLIER

M. Galzin, directeur de l'école normale d'instituteurs de Montpellier, nous adresse une courte note sur l'organisation de l'école primaire annexée à cette école. La question étant des plus intéressantes et des plus importantes, il nous paraît utile de faire connaître le système adopté à Montpellier. Il est assez original; mais nous ne savons s'il est d'une pratique aussi aisée que le pense M. Galzin.

Voici la note que nous avons reçue de lui :

Cette école annexe, qui compte en moyenne 80 élèves, est divisée en trois cours et chaque cours en deux groupes parallèles. A la tête des six groupes sont placés six élèves-maîtres *tous présents en même temps.*

Les élèves de service ne passent chacun qu'une heure par jour à l'école annexe, et la distribution du temps de l'école normale est établie de telle sorte que la division à laquelle ils appartiennent n'a jamais classe à cette heure-là.

Les six premiers élèves de 3e année chargés, je suppose, de l'enseignement de l'arithmétique, vont à l'école annexe de 8 à 9 heures ; de 9 à 10 heures, ils sont remplacés par les six premiers élèves de 1re année pour surveiller l'écriture, et ceux-ci font place, de 10 à 11 heures, aux six premiers élèves de la 2e année, chargés de la lecture.

A la classe du soir, les élèves qui avaient été de service le matin sont remplacés par les six élèves suivants de chaque année, qui enseignent, à leur tour, d'autres matières du programme.

C'est donc trente-six élèves-maîtres, douze de chaque division, qui passent quotidiennement par l'école annexe. Pendant deux mois consécutifs et sans aucune interruption, ils enseignent la même matière du programme à la même division. Les deux mois suivants, ceux qui viennent de fonctionner se reposent et les trente-six autres (l'effectif de l'école normale est de 75 élèves) prennent leur place à l'annexe où ils resteront pendant une deuxième période de deux mois, chargés toujours du *même enseignement au même groupe.* Deux mois plus tard, les premiers reviennent, mais changent de matière et de division : tel qui avait enseigné l'arithmétique ou l'histoire, prend la grammaire ou la lecture, etc. Grâce à un roulement bien ordonné, chaque élève peut enseigner toutes les matières du programme et avoir la direction de chaque groupe.

A la fin de la semaine, un élève-maître, désigné à tour de rôle, fait aux 80 enfants de l'école, assis à leur place, une leçon collec-

tive (leçons de choses, d'histoire, de géographie, de sciences physiques et naturelles, etc.) en présence de ses camarades de service, du maître de l'école annexe, et souvent du directeur de l'école normale.

Enfin, pendant les deux derniers mois de leur séjour à l'école normale, les anciens prennent successivement la direction de l'école annexe sous le contrôle du maître: on les place ainsi dans les conditions où ils seront un jour, et on les prépare à voir l'ensemble des choses d'une école ordinaire.

Telle est l'organisation de l'école annexe de Montpellier; elle peut paraître compliquée; elle ne l'est point. Elle a subi l'épreuve de l'expérience, puisqu'elle fonctionne depuis trois ans. Elle n'est point parfaite sans doute; elle a déjà été améliorée à l'essai et pourra l'être encore. Mais, dès maintenant, outre qu'elle concilie le plus possible les intérêts de l'école normale et de l'école annexe, elle présente les avantages suivants :

1° Elle donne satisfaction à l'article 2, §§ 3 et 4, du décret du 3 août 1881, sans nuire aux études personnelles des élèves-maîtres.

2° Aucune leçon de l'école normale n'est perdue pour ceux-ci, puisqu'ils ne sont jamais appelés à l'école annexe pendant les leçons. Cet avantage est considérable aux yeux de tous ceux qui savent par expérience combien est préjudiciable aux études l'interruption des cours.

3° Les élèves-maîtres qui passent une semaine entière à l'école annexe considèrent ce temps comme perdu pour eux; ils sont mécontents, n'y vont que contraints et forcés et y travaillent le moins possible. Grâce à l'organisation actuelle, les élèves accomplissent leur tâche avec plaisir et par conséquent avec entrain; ils s'attachent à leurs élèves parce qu'ils les connaissent mieux, ils apprennent à aimer leur profession et ne peuvent éviter la responsabilité de leur enseignement, ce qui n'a pas lieu lorsqu'ils se succèdent toutes les semaines.

4° L'école annexe de Montpellier, dont le recrutement était devenu très difficile, a, malgré la concurrence de nombreuses écoles gratuites et laïques, plus d'élèves qu'elle ne peut en recevoir, à cause de *l'esprit de suite* avec lequel est dispensé l'enseignement et des progrès qui en sont la conséquence.

5° Les élèves-maîtres apprennent, il est vrai, moins à diriger qu'à enseigner; mais l'expérience ne prouve-t-elle pas que l'aptitude à la direction, qui est la qualité essentielle d'un maître, ne s'acquiert que par une longue pratique et qu'elle réclame l'âge, le temps, et une initiative personnelle que rien ne saurait remplacer? Celui qui croit que l'école normale peut produire des élèves habiles, dès leur sortie, dans l'art de diriger une école, se trompe et rêve une chose que nous croyons impossible.

LA STATISTIQUE DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

POUR 1881-1882

RAPPORT DE M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS A M. LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE (1)

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,

J'ai l'honneur de vous remettre la statistique de l'enseignement primaire pour l'année scolaire 1881-1882.

Il y a sept ans, le ministre de l'instruction publique a voulu renouer une tradition contemporaine de la première loi organique de l'instruction primaire en France, en faisant dresser et publier, sous le contrôle d'une commission spéciale, la statistique de l'enseignement primaire pour l'année 1876-1877. Cette publication avait été triennale de 1830 à 1848 ; en 1877 on a adopté la période de cinq ans et décidé que la statistique serait faite l'année où a lieu le recensement de la population.

Le présent travail est donc notre seconde statistique quinquennale, et c'est la première, depuis 1848 et depuis les publications du ministère de M. Duruy, qui permette de comparer, à cinq années de distance, les résultats de notre enseignement primaire enregistrés d'après une même méthode fournissant des données comparables.

Cette dernière période présente un intérêt particulier. Jamais l'opinion publique ne s'était préoccupée avec autant de sollicitude de l'enseignement primaire ; jamais peut-être, dans tous les rangs de la société et dans tous les partis, l'émulation n'a été plus grande que de nos jours. C'est ce qu'attestent la place qu'ont occupée les questions d'enseignement dans les débats parlementaires, l'importance des lois qui ont été votées, la libéralité avec laquelle le Parlement a doté les services de l'instruction publique.

A son tour, la statistique nous apporte la preuve que ce mouvement des idées s'est traduit dans les faits, et que le pays a obtenu des résultats qui répondent à ses efforts.

En 1877, il y avait en France 71,547 écoles primaires de tout ordre, non compris les écoles maternelles ; nous en trouvons 75,635 en 1882.

Il y avait 110,709 instituteurs et institutrices en 1877 : nous en trouvons 124,965 en 1882.

---

(1) Le rapport que nous reproduisons ici est placé en tête du volume que le ministère de l'instruction publique vient de faire paraître sous ce titre : *Statistique de l'enseignement primaire*, TOME TROISIÈME : 1881-1882. Ce volume comprend quatre parties : 1° Rapport de M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts à M. le président de la République ; 2° Rapport sur la statistique de l'enseignement primaire (1881-1882), présenté par la commission de statistique de l'enseignement primaire à M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ; 3° Tableaux de statistique, France ; 4° Algérie et Colonies françaises.

Le nombre des élèves inscrits s'est élevé pendant cette période, de 4,716,935 à 5,341,211, sans compter les 644,384 enfants qui sont dans les écoles maternelles. Le progrès a continué, et l'année 1882-1883, dont nous connaissons aujourd'hui les résultats, accuse un nouvel accroissement de 90,940 inscriptions.

La Commission de statistique, en indiquant dans son rapport par quelles causes le nombre des élèves inscrits est plus élevé que celui des élèves qui ont réellement fréquenté l'école pendant l'année, émet en même temps l'opinion que le nombre des enfants entièrement privés d'instruction est maintenant très peu considérable, et sensiblement moindre en 1882 qu'en 1877.

Dans ce progrès, la plus forte part revient aux écoles publiques, dont le nombre se trouve porté de 59,021 à 62,997. Nous constatons donc en cinq années un accroissement de près de 4,000 écoles, dont plus de la moitié (2,247) sont des écoles de filles. Il était naturel que le principal effort se portât de ce dernier côté, puisque c'est pour l'enseignement des filles qu'il y avait et qu'il reste encore le plus de progrès à faire. Postérieurement à cette statistique, l'accroissement de l'année 1882-1883 a été de 1,513 écoles.

Le nombre des élèves inscrits dans les écoles publiques était, pour les garçons, de 2,197,652 en 1877 et de 2,442,581 en 1882; pour les filles, de 1,625,696 en 1877 et de 1,916,675 en 1882. C'est un gain de 535,908 inscriptions, dont plus de la moitié a été aussi en faveur des enfants du sexe féminin.

Un des faits particuliers à cette période est la transformation d'une partie des écoles publiques congréganistes en écoles laïques. Les 13,205 écoles publiques congréganistes qui existaient en 1877 se trouvent réduites, en 1882, par suite des votes des conseils municipaux en faveur de la laïcité, au chiffre de 11,265, soit une diminution de 1,940; par contre, le nombre des écoles libres congréganistes a augmenté, dans le même temps, de 1,475.

Au nombre des créations récentes qui méritent d'autant plus d'être signalées qu'elles sont dues à l'initiative des communes, figurent les écoles primaires supérieures, quoique leur développement n'ait commencé que vers la fin de la période quinquennale; cependant, à la fin de l'année scolaire 1883, 570 établissements de ce genre donnaient déjà l'enseignement à 30,000 élèves.

Le nombre des certificats d'études primaires augmente; il était de 91,153 en 1882 (107,060 en 1883); mais l'usage de ce certificat n'est pas encore assez généralement répandu pour qu'on puisse y chercher une mesure du progrès accompli. Il ne faut pas la chercher non plus dans la déclaration faite par les conscrits ou dans la signature apposée par les époux au bas de leur acte de mariage, parce que le pays ne saurait se contenter d'un aussi faible résultat et parce que ceux qui en fournissent la preuve n'appartiennent pas à la génération qui était dans les écoles de 1877 à 1882. Cepen-

dant, si nous pouvons regretter qu'il y ait encore plus de 13 0/0 de nos conscrits qui déclarent ne pas savoir lire, et si cette constatation nous prouve qu'il est utile de redoubler d'efforts, nous voyons du moins avec satisfaction qu'une amélioration sensible, bien qu'insuffisante encore, s'est produite pour le sexe féminin, puisque 75 épouses sur 100 ont signé leur acte de mariage, tandis que 70 seulement l'avaient signé en 1877.

Rien n'importe plus à l'enseignement primaire que le recrutement des maîtres; son avenir en dépend. Le Parlement l'a compris lorsqu'il a voté la loi du 9 août 1879 qui oblige tout département à entretenir deux écoles normales, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices. Sous l'influence de cette loi et grâce aux crédits votés par le Parlement, 4 écoles normales d'instituteurs et 23 écoles normales d'institutrices ont été créées durant la période quinquennale; depuis la fin de l'année 1882, leur nombre s'est encore accru de 18 écoles nouvelles en 1883. Aujourd'hui il n'est pas un seul département qui ne se soit mis en mesure d'obéir à la loi; les 12 écoles qui nous manquent encore sont en projet ou même pour la plupart en cours de construction.

Il ne suffisait pas d'ouvrir ces écoles; il fallait leur donner ce qui leur manquait trop souvent autrefois, des maîtres préparés par un enseignement solide et méthodique à former eux-mêmes de bons instituteurs. C'est la raison qui a déterminé le gouvernement à créer l'établissement de Fontenay-aux-Roses pour les institutrices et celui de Saint-Cloud pour les instituteurs.

Une autre loi, celle du 16 juin 1881, qui, en établissant pour tous les instituteurs, sans exception, l'obligation du brevet de capacité, avait aussi pour objet d'assurer à l'enseignement des maîtres capables, n'a pas produit des effets moins heureux. En 1877, nous comptions encore 41,712 non brevetés, dont 37.183 exerçant en vertu d'une lettre d'obédience. Il n'en restait plus que 26,677 en 1882, que 21,781 en 1883. Le délai extrême prévu par la loi expire au mois d'octobre prochain; à cette date, il n'y aura plus dans les écoles d'autres instituteurs ou institutrices sans brevet que ceux à qui la législation a accordé une dispense en raison de leur âge et de leurs années de service.

Pour faire face à ces créations et à ces améliorations, l'État, les départements et les communes ont dû s'imposer des sacrifices considérables.

La loi du 16 juin 1881, en établissant la gratuité absolue, a déchargé entièrement les familles de la rétribution scolaire, et les lois de finances ont à leur tour allégé la part contributive des communes, en les dispensant presque toutes du prélèvement du cinquième sur leurs revenus ordinaires.

Par suite de ces changements, la subvention de l'État qui, en 1877, était de 12 millions et demi sur un total de 74 millions et demi

pour les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques, s'est élevée, en 1882, à 68 millions et demi sur un total de 102 millions.

Si l'on ajoute à ces sommes les dépenses faites pour les écoles normales, pour l'inspection primaire et pour les autres services accessoires de l'enseignement primaire public, on trouve, en 1882, un budget total de 132,314,000 francs; ce même budget était de 94,397,000 francs en 1877. L'État figure dans les 132 millions de l'année 1882 pour 87 millions et demi, les départements (centimes départementaux) pour 17 millions et demi, les communes, sans y comprendre leurs dépenses facultatives et extraordinaires que nous n'enregistrons pas, pour 27 millions.

Ces chiffres, Monsieur le Président, ne représentent pas encore la totalité des sacrifices que fait le pays pour l'enseignement primaire public. Car il y faut ajouter la dépense résultant d'une des plus importantes créations dont l'honneur revienne à la période que nous considérons: je veux parler de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires. La deuxième section de cette Caisse, la seule dont nous ayons à parler ici, et qui est destinée à faciliter les constructions d'écoles primaires de tout ordre, soit en allouant des subventions de l'état, soit en faisant des avances aux communes et aux départements, a été dotée, pour les cinq années de 1877 à 1882, d'un budget de 220 millions et, pour toute la période de 1878 à 1886, d'un budget de 368 millions. Les crédits mis à sa disposition depuis l'année 1878 s'élèvent à 178,333,333 fr. 33 c. pour les subventions et à 190 millions pour les avances. Les subventions réparties jusqu'à ce jour entre les communes s'élèvent à 166,440,000 francs, et des emprunts ont été autorisés pour une somme de 168 millions.

L'instruction primaire est une des conditions nécessaires de la civilisation moderne. Chaque État l'organise suivant son génie particulier, ses traditions administratives et ses ressources financières; mais il n'en est pas un seul qui, ayant le souci de sa dignité et de son intérêt, ne fasse des efforts croissants pour la répandre. Elle s'impose impérieusement surtout, il n'est plus besoin de le prouver, aux sociétés démocratiques.

Le gouvernement de la République française n'a pas failli à cette tâche : les comptes des finances et les faits enregistrés par la statistique le prouvent. Il en poursuivra l'accomplissement sans relâche comme sans précipitation, s'appliquant à mettre des moyens d'instruction à la portée de tous, afin que l'obligation soit partout effective, et il est convaincu qu'il travaille ainsi, d'accord avec le sentiment public qui l'inspire, à une œuvre éminemment patriotique.

Recevez, Monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect et de mon entier dévouement.

Le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts,
A. FALLIÈRES.

Paris, le 19 juin 1884.

LE SOU DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

Les élèves ne savent pas écrire, la composition française est toujours la partie la plus faible dans les exercices de l'école et dans les épreuves du brevet : c'est une plainte générale, et elle n'est que trop fondée. A quoi cela tient-il ? c'est que le vocabulaire de nos jeunes écoliers est bien pauvre, leur goût bien peu formé, leur imagination bien peu éveillée. On tâche d'écrire comme on parle et on parle mal. Souvent encore on ne se sert que du patois; les expressions manquent presque toujours pour rendre « en français » une idée quelque peu générale.

Le meilleur remède à ce mal, c'est la lecture. Aussi ne saurait-on attacher trop d'importance au développement des bibliothèques scolaires. Malheureusement il n'est pas toujours facile d'en créer une et d'avoir des livres qui se fassent lire. Là où il y a de l'argent, rien de plus simple; mais en général les crédits votés par les Conseils municipaux sont des plus maigres, parce que beaucoup de communes ont des ressources très restreintes et qu'on n'y sent pas encore l'utilité du livre. Et puis, la plus grande partie, sinon la totalité, de la subvention accordée est d'ordinaire consacrée à l'achat d'un beau meuble armoire qui attend les ouvrages, lorsqu'il serait si simple de commencer par le commencement, c'est-à-dire de se procurer tout d'abord quelques volumes qui trouveront leur place dans le bureau du maître ou sur une planche rayon attachée à l'un des murs de la classe. On aurait ensuite un simple petit casier de 60 à 80 centimètres de large sur autant de hauteur et comprenant en tout quatre planches rayons suffisant pour recevoir 150 à 200 volumes. Le père d'un élève menuisier ou charpentier se ferait le plus souvent un plaisir d'en faire don à l'école. S'il fallait l'acheter, on en serait quitte pour 5 ou 6 francs. Plus tard, le nombre des volumes augmentant, l'inspecteur primaire profiterait d'une de ses tournées pour faire comprendre au maire qu'ils feraient meilleure figure dans une armoire bibliothèque qu'on ferait confectionner dans le pays même et pour laquelle suffirait un crédit de 50 francs. Le meuble n'est qu'un accessoire, il ne faut pas lui sacrifier le principal, ce qui n'arrive que trop souvent.

Le principal, ce sont les livres; mais quand le meuble a absorbé presque tout l'argent disponible, on est bien obligé de se passer d'ouvrages pendant quelque temps, et c'est du temps perdu, ou de s'en procurer un trop petit nombre qui, une fois lus, ne sont plus relus. Il est vrai qu'on peut espérer et qu'on obtient souvent une concession ministérielle, mais jusqu'à ces dernières années, — nous

espérons et avons lieu de croire que les choses ne se passent plus aujourd'hui de la même façon, — le choix des livres envoyés par le ministère était plus fait pour inspirer le dégoût que l'amour de la lecture. Nous pourrions citer une commune rurale qui a reçu en concession il y a une quinzaine d'années 51 volumes; 49 traitent d'agriculture, d'horticulture, d'élevage de bestiaux; ils étaient donc, ce semble, on ne peut mieux appropriés aux occupations agricoles des habitants. Les deux autres ouvrages — qui ont disparu sur l'ordre de l'inspecteur d'académie — racontaient les gloires de l'Empire et les vertus de l'impératrice, « la fondatrice des salles d'asile ». Depuis cinq ans il n'a pas été fait un seul prêt à la bibliothèque, qui ne s'est jamais enrichie, il est vrai, de volumes nouveaux. Ces 51 livres n'ont même pas été tous lus par l'instituteur, il y en a qui ne sont pas coupés : on n'y touchera jamais. C'est qu'à un certain âge, on ne lit pas pour s'instruire, on lit pour s'amuser, ce qui n'empêche pas que tout en s'amusant, et sans y penser, on acquiert de nombreuses idées et que surtout on se fortifie dans la connaissance du français. Aussi les livres particulièrement destinés aux enfants sont-ils toujours le plus demandés, même par les adultes. On lira, on *dévorera* les *Aventures de Jean Paul Riquet*, *Jocrisse soldat*, les *Contes de fées*, *Trois mois sous la neige*, les *Mémoires d'un âne*, l'*Auberge de l'ange gardien*, etc., etc. On délaissera les ouvrages purement techniques, fussent-ils les mieux faits du monde : ce n'est pas une raison pour ne pas se procurer ces derniers, mais c'est par là qu'il faut finir et non commencer. Depuis quatre ou cinq ans, grâce à l'impulsion donnée d'en haut, grâce aussi au zèle des inspecteurs d'académie et à l'activité des inspecteurs primaires, les bibliothèques scolaires ont fait de grands progrès et dans bon nombre de communes elles ont provoqué d'importantes souscriptions. Malheureusement une souscription ne se renouvelle pas et les lecteurs qui sont toujours en face des mêmes ouvrages finissent par oublier le chemin de la bibliothèque; tout à côté, pour les adultes, n'y a-t-il pas le chemin du cabaret où l'on pourra lire *inter pocula* quelque détestable feuilleton ?

Mais comment renouveler incessamment une bibliothèque scolaire? Par « l'œuvre du sou des bibliothèques » (1). C'est, si nous ne nous trompons, M. Minet, aujourd'hui inspecteur primaire de la seconde circonscription d'Arras, qui en a eu le premier l'idée lorsqu'il était inspecteur à Cosne il y a quelque quatre ans. Il y avait peu de livres et qu'on ne lisait guère dans les écoles de cet arrondissement; à peine se fondait-il en moyenne deux bibliothèques par an. M. Minet ne crut pas que ce fût là une prudente et sage lenteur. Mais il comprit aussi que le ministère de l'instruction publique ne peut pas et même ne doit pas tout faire, de manière à ne laisser aucune place à l'ini-

(1) La *Revue pédagogique* en a déjà dit deux mots dans sa Chronique de l'enseignement primaire, numéros de janvier et de juin 1884.

tiative privée. Il ne fallait pas compter davantage sur l'augmentation des maigres crédits votés par le Conseil général et par quelques Conseils municipaux. Pourquoi donc, se dit-il, ne pas s'adresser tout d'abord aux principaux intéressés, aux écoliers eux-mêmes ? Et de fait n'y en avait-il pas 8,000 environ dans les écoles publiques de l'arrondissement de Cosne, et serait-il impossible d'intéresser tout ce petit monde à une souscription permanente ? Ne pourrait-on pas demander, sans être trop exigeant, un sou par mois à chaque élève, ce qui donnerait 400 francs pour un mois, et 4,000 francs pour l'année scolaire de 10 mois? M. Minet recommença ses petits calculs, les trouva exacts, et, se frottant les mains, alla voir l'inspecteur d'académie M. Valotte. Puis il communiqua son idée à quelques instituteurs, leur fit partager sa conviction et sa confiance, et les engagea à se mettre immédiatement et résolument à l'œuvre. Six mois après, le *sou des bibliothèques*, accepté partout et par tous, donnait des résultats surprenants. Il est inutile d'ajouter que M. Valotte prit l'œuvre sous sa protection et la recommanda chaleureusement. Elle est toujours prospère, nous assure-t-on, dans le département de la Nièvre.

Appelé de la Nièvre dans le Pas-de-Calais, M. Minet a fait à Saint-Pol une expérience aussi concluante qu'à Cosne. Les chiffres parleront assez d'eux-mêmes. En dix-huit mois (nous nous arrêtons au 1er janvier 1884), il a été créé 50 bibliothèques, dont 9 dans des écoles de filles; plusieurs autres sont en voie de formation même dans les établissements congréganistes. Le nombre des volumes qui ont été mis à la disposition des lecteurs s'est accru de 3359 acquisitions et celui des prêts s'est élevé de 11,034 à 19,415, soit une augmentation de 8,381. Ces résultats sont dus pour la plus grande partie à l'œuvre du *sou*, qui, commencée par quelques instituteurs seulement en 1882, fonctionne régulièrement aujourd'hui dans 210 écoles et a produit une somme de plus de 3,000 francs.

Ces chiffres méritent d'autant plus d'être relevés, que *le sou* n'en est qu'à son début dans un arrondissement qui ne compte en général que de petits villages, où la vie intellectuelle a grand peine à pénétrer. C'est pourquoi le nouveau champ d'expériences était on ne peut mieux choisi. Que ne pourrait-on pas faire dans les arrondissements remplis de grosses et riches communes ? Que n'obtiendrait-on pas dans la France tout entière ? Faisons nos petits calculs comme M. Minet. Il y a en France, dans les écoles primaires publiques, près de quatre millions d'enfants qui sont de l'âge dit scolaire (de 6 à 13 ans) ou qui l'ont dépassé. A supposer que chacun donne un sou par mois pendant dix mois tous les ans, — et à moins d'être tout à fait indigent, chacun peut le donner — on aurait par an deux millions de francs. Quand la moitié seulement des élèves verseraient leur cotisation, cela ferait encore vingt millions de sous, c'est-à-dire un million de francs, et l'on dépasserait aisément le million

sans imposer de sacrifices à personne, sans avoir recours aux budgets communaux ou départementaux, ni aux finances de l'État.

Avec ces vingt millions de sous on peut faire bien des choses et les bien faire. N'oublions pas d'ailleurs que le concours des écoliers provoquera la générosité des particuliers et des conseils municipaux. Mais soyons modestes : tenons-nous en à notre chiffre. Partout les bibliothèques se multiplieront et s'enrichiront de livres qu'on lira, résultat excellent entre tous, car avoir des livres n'est rien, il faut en avoir qu'on lise avec plaisir, qu'on s'arrache et dont on tire profit. Or le petit écolier sera intéressé par sa modique cotisation mensuelle au développement de *sa* bibliothèque, on se disputera les ouvrages nouvellement acquis, même on sera parfois obligé de les tirer au sort, cela se voit; de plus, les nouveaux ouvrages feront lire ou relire les anciens, car le goût de la lecture se sera enfin définitivement introduit dans l'école. Qu'on ne nous accuse pas de chimère : ce qui se fait à Cosne, à Saint-Pol et dans plusieurs autres arrondissements, peut se faire partout.

On nous demandera peut-être quelle organisation il convient de donner à l'œuvre du sou des bibliothèques? Le mieux est de laisser la plus grande liberté et la plus grande initiative aux instituteurs et aux institutrices, qui seront d'autant plus actifs qu'ils seront plus responsables. Ici, les maîtres perçoivent eux-mêmes le sou dans les premiers jours de chaque mois; là il s'est formé un « comité protecteur » composé d'élèves choisis par l'instituteur, président de droit: chacun des membres du comité est muni d'une liste nominale des élèves adhérents, et fait la recette mensuelle. Mais ce qui est d'une importance capitale, c'est que les livres soient achetés de suite, après approbation, bien entendu, de l'inspecteur primaire, à qui tous les instituteurs ou institutrices devraient envoyer leurs propositions chaque mois ou tout au moins chaque trimestre avec le relevé des petites sommes acquises à la bibliothèque. C'est un mécanisme fort simple, comme on le voit. Il a fait ses preuves et nous ne pouvons que le recommander.

Il va sans dire que le sou ne devra jamais être imposé et qu'aucune pression d'aucune sorte ne sera exercée sur les élèves : il faut qu'ils s'intéressent eux-mêmes à leur œuvre et tiennent à la faire vivre. Ce n'est qu'à ce prix que la lecture aura cause gagnée, ce qui sera facile partout où l'instituteur le voudra bien. Le tout est de commencer : qu'on commence donc avec confiance dans le succès, qui est certain.

A. Beurier.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La Chine et les Chinois : l'éducation en Chine, par M. le colonel Tcheng-Ki-Tong, attaché militaire à l'ambassade de Chine à Paris (*Revue des Deux-Mondes*, n° du 15 juin). — La *Revue des Deux-Mondes* a publié sous ce titre : *La Chine et les Chinois*, une série d'articles fort intéressants et fort spirituels, et c'est le nom d'un vrai Chinois, le colonel Tcheng-Ki-Tong, qui se lit au bas de ces nouvelles « Lettres persanes ». Le colonel Tcheng-Ki-Tong, puisque c'est son nom, a beaucoup d'esprit, beaucoup de bon sens aussi, et, à supposer qu'il voie un peu en rose les institutions de son pays, ce n'est pas une raison pour ne pas accepter de bonne grâce les leçons, parfois un peu sévères, qu'il donne au nôtre. Nous l'allons montrer, pour notre part, en copiant textuellement, ou à peu près, son chapitre de l'éducation.

« Selon l'esprit de nos institutions, dit le colonel chinois, le but poursuivi en rendant l'éducation générale est de répandre la science dans la masse du peuple, afin d'en extraire le véritable talent et de le faire servir au bien de l'État.

» Nous ne dissimulons nullement cette tendance de nos méthodes, car nous ne comprenons que l'éducation qui se transforme en services réels au profit de tous.

» Aussi nos systèmes d'instruction sont-ils très différents de ceux qui sont en usage en Occident, où le mot l'emporte sur la chose. L'instruction obligatoire ne vise qu'à l'effet : ce n'est pas un système d'éducation. On croit qu'en répandant une certaine dose d'instruction on aura tout fait pour le bonheur d'un peuple; mais l'instruction sans système d'éducation est lettre morte. C'est un cours sans profondeur; il ne produit pas le jugement, il ne développe pas la nature. Selon la méthode chinoise, l'obligation réside dans la méthode de s'instruire. L'État ne se préoccupe pas d'autre chose. Avant de faire des savants, ce qui arrivera toujours assez tôt, il songe à en faire de bons instruments de travail; car il ne suffit pas d'être apte à apprendre, il faut savoir et pouvoir apprendre.

» J'ai remarqué que l'État, en Europe, était plus particulièrement occupé de faire des programmes que d'enseigner des méthodes. J'avoue que ce procédé me paraît manquer de logique, et qu'il y a beaucoup de chances pour que l'enseignement ainsi donné ne porte pas beaucoup de fruits, quel qu'en soit d'ailleurs l'esprit.

» On ne se préoccupe, en effet, que de l'esprit de l'enseignement, et on est satisfait, on croit avoir atteint le but, si les maîtres cessent ou de prendre leurs exemples dans la morale religieuse, ou de les

choisir dans un manuel de philosophie positiviste. En somme, on s'occupe dans les systèmes d'instruction d'un certain nombre de détails qui concernent des opinions, et le système est parfait s'il renferme des mots sonores à la mode. »

Les règlements chinois, dit plus loin le colonel Tcheng-Ki-Tong, sont faits pour durer, ayant pour objet la direction de l'esprit et de la conscience des enfants et des jeunes gens.

« Les règlements qui définissent l'instruction des enfants sont contenus dans un des seize discours de l'empereur Yong-Tching, appelé le Saint-Edit, et on y trouve tous les conseils qui doivent inspirer la conduite des parents et des maîtres pour bien diriger les jeunes intelligences des enfants. Avec quelle autorité l'empereur y engage les parents à habituer de bonne heure leurs enfants à envisager le côté sérieux des choses; à leur montrer des principes plutôt que des circonstances, des lois plutôt que des faits, et à préparer leurs esprits à acquérir la qualité précieuse de l'attention ! Tous les efforts de l'éducation dans le premier âge devront tendre à élever l'attention et à combattre les mauvaises habitudes. Parmi celles-ci, le sage empereur cite : « l'habitude de répéter avec la bouche, » tandis que le cœur (l'esprit) pense à autre chose. » Il recommande qu'on apprenne aux enfants à ne pas trop facilement se contenter, mais à interroger, afin qu'ils acquièrent le désir de savoir. Puis l'empereur apprend aux parents leurs devoirs pour diriger cette éducation, obtenir de leurs enfants l'obéissance, et les conduire sagement jusqu'à l'âge où les études commenceront à avoir un but. »

Les règlements qui s'adressent aux jeunes gens, aux étudiants, ont le même caractère éducatif; la première pensée qu'on leur met dans l'esprit est celle-ci : « former une résolution ». « Il est admis, dit le colonel chinois, que, lorsque une résolution est fermement arrêtée, le but désiré sera atteint. — Je ne connais, ajoute-il, aucun principe plus efficace que celui-là : faire dépendre de la volonté seule, unie à la persévérance, le succès des études. » De là encore des principes pratiques d'action tels que ceux-ci:

« Analyser chaque jour le travail accompli;

» Récapituler tous les dix ou vingt jours ce qui a été précédemment appris;

» Commencer l'étude à cinq heures du matin; prêter aux études autant d'attention qu'un général en prête aux opérations de son armée;

» N'interrompre, sous aucun prétexte, ses études durant cinq ou dix jours;

» Ne pas craindre d'être lent, craindre seulement de s'arrêter. »

Et enfin, un dernier avis :

« Le temps passe avec la rapidité de la flèche; en un clin d'œil, un mois s'écoule, le second lui succède, et voilà que l'année est déjà terminée. »

« Je crois, ajoute M. Tcheng-Ki-Tong, qu'il serait difficile de me convaincre que cette méthode n'est pas la bonne et qu'il est préférable d'abandonner l'intelligence à son initiative. Certes, il existe des esprits d'élite qui n'ont pas besoin d'être conseillés, mais ils sont exceptionnels. Ce sont les intelligences ordinaires que les méthodes doivent se proposer de développer, et pour celles-là il faut procéder par ordre, avec patience et avec clarté. Je suis persuadé que tous ceux qui réussissent ne doivent pas leurs succès à l'esprit de l'enseignement, mais à la méthode qu'ils ont suivie. C'est pourquoi nos législateurs ont préféré instituer les préceptes qui conduisent au succès. »

Les familles sont légalement intéressées à ce succès. Non seulement les législateurs chinois « ont enseigné le meilleur moyen de s'instruire, mais ils ont rendu l'éducation obligatoire par ce seul fait que les parents sont responsables de leurs enfants et qu'ils sont récompensés par l'Etat ou punis selon la conduite qu'ils observent à l'égard de leurs enfants. »

En somme, le système réussit; presque tous les habitants de la Chine sont instruits. Ils sont instruits, et cependant ils vivent en paix.

« Ah! dit le colonel Tcheng-Ki-Tong, c'est là un de nos titres de gloire! De même que nous n'avons pas employé la poudre pour faire sauter le monde, nous n'avons pas abusé de l'imprimerie pour corrompre les esprits et exciter les passions inutiles. L'éducation ne se comprendrait pas dans ce sens. Les livres qui sont classiques, c'est-à-dire obligatoires, dont l'étude et la connaissance conduisent aux honneurs et à la fortune, ne parlent que de la direction de l'esprit, des devoirs de chacun de nous dans nos diverses situations; en un mot, l'éducation nous apprend d'abord à vivre raisonnablement, à nous mettre dans le droit chemin, à nous rappeler ce que nous sommes, et ce que nous serons si nous nous maintenons par le respect.

« Pour exprimer toute ma pensée, je dirai que nos enfants sont ce que seraient ces mêmes enfants dans le monde chrétien si l'éducation consistait à apprendre, sous la direction des parents responsables, l'évangile, les livres saints, l'histoire, les écrits des grands écrivains (les anciens) et la poésie. C'est là une comparaison qui prouve, puisque notre société est heureuse, que dans l'éducation tout dépend de l'exemple, de même que, pour faire un bon dessinateur, tout dépend du modèle. En éducation, le modèle, c'est l'exemple, et un modèle, n'est-ce pas une chose parfaite?

« Il faut donc nécessairement une logique invariable, absolue, sinon le système n'a plus de centre de gravité, et vous courez les aventures de l'instabilité. La nature humaine est un organisme d'une telle sensibilité — nous l'appelons, en Chine, un petit monde — qu'il faut bien la connaître avant de la soumettre à un traite-

ment. Or, certes, il vaut mieux, un million de fois mieux, qu'elle soit brute, ignorante, que mal instruite, je veux dire mal élevée.

« Je plaindrai ceux qui ne penseront pas comme moi, et, en fait de socialisme, puisqu'il en faut nécessairement un, ou l'un ou l'autre, j'aime mieux le socialisme d'État qui règle tout, sous la protection de l'opinion publique, que le socialisme des caprices irréguliers qui ne conduit qu'aux anarchies. Comme le dit un de nos proverbes : Il vaut mieux être chien et vivre en paix que d'être homme et vivre dans l'anarchie. »

Peut-être sommes-nous plus chinois que ne le suppose le colonel Tcheng-Ki-Tong.

LES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES A L'EXPOSITION PÉDAGOGIQUE DE LONDRES, par M. C. F. Audley (*le Correspondant*, n° du 10 juillet), — Dans cet article, M. Audley attribue à l'Exposition d'hygiène et d'éducation de Londres, dont nous avons plusieurs fois parlé à nos lecteurs, une origine que nous ne lui connaissons pas, et au sujet de laquelle nous lui laissons, d'ailleurs, toute responsabilité. « Depuis que le gouvernement français, dit M. Audley, s'est lancé dans une voie de persécution à la fois hypocrite et maladroite contre les congrégations enseignantes; depuis surtout qu'il prêche l'athéisme et représente la religion comme un foyer de superstition et d'abêtissement, la masse de la nation anglaise s'est émue et a suivi avec une attention croissante, trop souvent indignée, les progrès de notre système actuel. Les têtes les plus hautes de l'aristocratie britannique s'en sont préoccupées, tandis que, dans les profondeurs des classes infimes, des prédicateurs influents sur les masses populaires les ont agitées en montrant la France comme *une nation sans Dieu*. Cette émotion générale a bientôt pris un corps, et des hommes éminents, appartenant à tous les rangs de la société, conçurent le projet d'ouvrir à Londres, cette année même, une exposition scolaire et internationale dont la pensée mère serait celle-ci : « Montrer, par les faits, » que la croyance religieuse, loin de nuire aux progrès de l'art, de la » science, de l'industrie ou de l'enseignement à tous les degrés est, au » contraire, un mobile puissant, pour les élèves aux plus sublimes » hauteurs. » Tout le secret de l'exposition scolaire de 1884 est dans ces paroles. »

Nous ne nous en étions pas doutés, et il est probable que le gouvernement de la République française, en acceptant de participer à l'exposition, ne s'en est pas douté non plus. Il a même poussé l'aveuglement jusqu'à être excessivement poli à l'égard de ceux-là mêmes qui étaient justement désignés pour lui donner une bonne leçon. « A la vue de l'exposition des frères, dit M. Audley, le directeur de la section française leur proposa de la fusionner avec celle de l'administration. La proposition était flatteuse assurément, et peut-être eût-elle été agréée avec empressement, si elle n'avait pas

été faite trop tard. Les frères se seraient trouvés très honorés, auraient-ils répondu, d'être placés sous le pavillon français; mais ils avaient été comblés de tant de prévenances par le comité d'organisation que c'eût été mal reconnaître ses bontés. De plus, ils préféraient garder leur autonomie, d'où ressortaient, pour eux, certaines dispositions dans l'arrangement et l'aménagement de leurs produits. Toutefois, notre commissaire M. Buisson, frère du directeur de l'enseignement primaire, s'est montré invariablement plein d'égards et de courtoisie envers les frères, leur faisant même de fréquentes visites pour examiner de près et à loisir les divers objets qu'ils avaient exposés. »

Nous reproduisons ces diverses parties du texte de M. Audley, sans nous charger, bien entendu, de les mettre d'accord entre elles et avec la logique.

Le reste de l'article est un éloge des livres, des méthodes et de l'exposition des frères. M. Audley dit que le comité d'organisation de l'exposition de Londres a adressé une de ses premières lettres d'invitation aux frères des écoles chrétiennes, « classés, de l'aveu universel, parmi les premiers éducateurs du globe », et il lui a été assuré que le jury d'examen est en voie de décerner à l'institut des frères la grande médaille d'honneur, médaille à laquelle viendraient s'ajouter d'autres médailles d'or attribuées à diverses branches de leur exposition. » Peut-être trouvera-t-on quelque peu étrange cet escompte public d'une récompense qui, même si elle devait être réellement décernée, ne prouverait évidemment pas au public impartial que les frères des écoles chrétiennes soient « les premiers éducateurs du globe ».

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE, D'APRÈS LES CAHIERS DE 89, par M. Edme Champion (*Revue internationale de l'enseignement*, n° du 15 juillet). — Dans une étude très modérée de fond et de forme, M. Edme Champion fait remarquer que, si l'état de l'instruction publique en France avant 1789 avait été aussi satisfaisant que certaines personnes le disent, les cahiers de 1789, résultat d'une libre, sincère et large enquête, ne seraient pas, comme ils le sont, remplis de doléances. En ce qui concerne l'enseignement primaire, « on a soutenu, dit M. Champion, que cet enseignement n'existait pour ainsi dire pas dans l'ancien régime; on a soutenu aussi qu'il florissait et que la Révolution avait seule empêché, il y a cent ans, les progrès qui s'accomplissent aujourd'hui. La vérité, comme il arrive d'ordinaire, se trouve entre ces deux extrêmes. » Les documents tirés des cahiers de 89 montrent, en effet, d'après les textes cités par M. Champion, qu'il existait un enseignement primaire dans la plupart des villes et dans une partie des campagnes, mais que, dans une autre partie des campagnes, il faisait complètement défaut; que les villes elles-mêmes ne le recevaient pas toutes. D'autre part, les maîtres

sont le plus souvent paresseux et incapables, parce qu'ils sont mal payés; les écoles ne sont pas suivies exactement; l'enseignement s'y réduit à fort peu de chose. Aussi quels en sont les résultats?

« Dire quelle était, en 1789, la proportion des illettrés, nous devons y renoncer. Les cahiers fournissent cependant quelques renseignements qui ne sont pas sans intérêt et qui concordent parfaitement avec ceux qu'on trouve, à une époque un peu plus reculée, dans les rapports et dans les correspondances des intendants.

» Beaucoup de cahiers ne portent aucune signature. Plusieurs ont celle d'un greffier ou de quelque autre personne qui répond de leur authenticité. Mais il en est qui se terminent par une liste de noms, et parmi ceux-là un certain nombre contiennent la mention: « Ont signé ceux qui ont su, les autres non », ou quelque chose d'approchant.

» Que cette mention se rencontre fréquemment dans les cahiers des paroisses ou des communautés rurales, nous n'en sommes pas surpris... Mais voici ce que nous n'aurions peut-être pas soupçonné. On sait que les électeurs du premier degré choisissaient des députés chargés de les représenter au chef-lieu du bailliage et de rédiger un cahier général résumant les cahiers particuliers. On pourrait croire que tous les députés ainsi élus étaient au moins capables d'écrire leur nom; il n'en est rien. »

Et M. Champion le montre par un grand nombre d'exemples.

Aussi plusieurs fois, à l'Assemblée constituante, les orateurs rappellent-ils, sans rencontrer de contradicteurs, que « le plus grand nombre des paysans ne sait ni lire ni écrire ».

M. Champion cite, entre autres, un passage d'un discours de Dupont de Nemours, du 24 septembre 1789. « Presque tout est à refaire dans l'éducation, disait Dupont de Nemours. Nous savons tous que le système de l'éducation publique est tout à fait mauvais. Nous savons, quant aux collèges, combien l'enseignement y est pédantesque, chargé de mots, vide de choses, dénué de connaissances utiles à la société, et que nous sommes presque entièrement privés de livres véritablement classiques. Il y a une multitude d'établissements à faire depuis les simples écoles de campagne jusqu'aux universités. Il faudra à ces institutions un autre plan, d'autres vues, d'autres moyens... Il y aura à créer l'instruction du pauvre, celle des citoyens aisés n'exige qu'un changement de système et de livres. »

On ne saurait, dit M. Champion en terminant, résumer avec plus d'exactitude les textes qu'il a eus sous les yeux et dont il donne l'analyse.

Boileau, *Œuvres choisies*, édition publiée sous la direction de Henri Regnier, ancien élève de l'école normale supérieure, 1 vol. in-8°, illustré, 1884, Hachette et Cie, *Bibliothèque des écoles et des*

familles. — Cette collection de la *Bibliothèque des écoles et des familles*, destinée par les éditeurs aux distributions de prix et aussi aux bibliothèques d'élèves dans les écoles primaires et dans les écoles primaires supérieures, contient entre autres publications, des choix de classiques. A côté d'un excellent *Fénelon*, d'un *Corneille*, d'un *La Fontaine*, d'un *Choix de lettres de Mme de Sévigné*, et aussi de traductions d'*Homère*, de *Virgile*, de *Cervantès*, voici les *Œuvres choisies de Boileau*, à peu près toute son œuvre poétique, sauf la dixième satire. Le texte de ces éditions classiques est très correct, très pur; les notes sobres et claires; les notices sur l'auteur exactes, précises, bien appropriées au public qu'elles visent; les volumes, à très bon marché, sont jolis d'aspect; les gravures, de belle exécution, forment un véritable commentaire du texte.

CATALOGUE DES MUSÉES SCOLAIRES; connaissances usuelles et éléments des sciences, par M. *C. Méline*, instituteur, membre de la Société d'émulation des Vosges. Broch. in-8° de 40 p., 1884, chez l'auteur, à Thiéfosse, par Vagney, Vosges. — M. Méline publie, dans cette brochure, le catalogue méthodique du musée scolaire qu'il a créé dans son école; il l'a fait précéder d'un « avertissement » donnant des directions pour l'organisation d'un musée scolaire, la préparation, l'arrangement et la conservation des pièces. Il y a là, outre le bon exemple, des indications pratiques et utiles.

PROCÈS ET CONDAMNATION DE JEANNE D'ARC, par M. *Joseph Fabre*, Paris, Delagrave, 1884. — Le sympathique député de l'Aveyron, qui a retracé d'une manière si émue et si émouvante les exploits et le martyre de Jeanne d'Arc, poursuit son œuvre et vient de nous donner la traduction, avec éclaircissements, de tous les textes authentiques des procès-verbaux officiels relatifs au jugement de l'héroïque Lorraine. Ce volume n'a évidemment pas l'attrait de celui qui l'a précédé. Mais pour l'historien et le philosophe il est instructif au plus haut degré, et il est intéressant pour tout le monde. Les pièces du procès nous montrent Jeanne peinte par elle-même: ses réponses à ses juges sont d'une fermeté et d'une netteté admirables. M. Fabre n'a éliminé que les redites insignifiantes et quelques documents sans intérêt. Son but a été de traduire le texte latin avec une exactitude littérale sans y supprimer aucune ingénuité, sans y ajouter aucun embellissement; mais il a partout substitué la forme directe à la forme indirecte. Comme il le dit fort bien, « le continuel emploi de la troisième personne est intolérable: par la substitution de la première personne, tout s'anime; on voit les personnages en séance, on assiste à un véritable drame. »

Qu'on en juge par quelques courts extraits. L'interrogateur demande à Jeanne si son conseil (sa voix) a un visage et des yeux. — Jeanne répond: « Vous n'aurez pas encore cela de moi: c'est un dicton parmi les petits enfants que quelquefois on est pendu pour

avoir dit la vérité. — Mais savez-vous être en la grâce de Dieu? — Si je n'y suis, Dieu m'y mette, et si j'y suis, Dieu m'y garde. Je serais la plus dolente du monde si je savais ne pas être en la grâce de Dieu. Mais, si j'étais en péché, je crois que la voix ne viendrait pas à moi. — Quelle espèce de voix est-ce? — Cette voix est belle et douce et humble et elle parle français. — Sainte Marguerite ne parle donc pas anglais? — Comment parlerait-elle anglais, puisqu'elle n'est pas du parti des Anglais? — Qu'espérez-vous pour votre roi? — Je sais que mon roi gagnera le royaume de France, je le sais aussi bien que vous êtes là devant moi, siégeant au tribunal. Je serais morte, n'était cette révélation qui me conforte chaque jour. » Mais arrêtons-nous, car nous nous laisserions aller à tout citer : ces quelques réponses de Jeanne montreront assez clairement la manière de traduire de M. Fabre, et cela nous suffit. A. B.

La Tour d'Auvergne, dans la collection des *Grands hommes de la France* (hommes de guerre, 4e série), par Edouard *Goepp* et *E. Cordier*, avec un portrait et une carte. 1 vol. in-12, Paris 1884, P. Ducrocq.; — Dans cette bibliothèque consacrée aux illustrations de la France et destinée à la jeunesse française, une place était bien due au « premier grenadier des armées de la République ». C'est un homme à la Plutarque que La Tour d'Auvergne. Jamais homme, on l'a dit justement, n'a refusé plus de places et plus d'honneurs. Ce titre même sous lequel l'histoire le connaît aujourd'hui, il le refusait : « Mes amis, écrivait-il, je ne pense pas comme vous, je regarde cette distinction si exceptionnelle dont m'honore le premier consul comme injuste et impolitique; injuste, parce qu'il est fort douteux que je suis le plus brave ; impolitique, parce que la palme du courage devrait toujours rester indécise. » En acceptant le brevet d'honneur, une seule chose parut le préoccuper, c'est qu'il devait le payer de son sang : il écrivit à Moncey : « Mon destin est de finir sur les champs de bataille ; mon titre de premier grenadier est un brevet de mort. » Et, quelques mois plus tard, il était tué au combat de Neubourg (27 juin 1800). Il faisait une pension viagère à une pauvre mère de famille devenue folle ; avant de partir pour l'armée, il en avait réglé quatre termes d'avance. Pas le moins du monde mélancolique, d'ailleurs, ni mélodramatique, quoique le temps y prêtât; gouailleur plutôt. Un jour que le corps d'armée où il servait était dans le dénûment le plus absolu, il rencontre un représentant, qui met à sa disposition tout le crédit dont il pouvait disposer : « Vous êtes donc bien puissant, lui dit La Tour d'Auvergne. Alors vous pouvez demander pour moi... — Tout ce que vous voudrez : un bataillon, un régiment ! — Non, demandez pour moi une paire de souliers. »

La monographie de MM. Goepp et Cordier est écrite sobrement, simplement, comme un tel sujet le réclamait, et elle est fort intéressante. C. D.

LES GUERRES DE LA RÉVOLUTION, par *Camille Pelletan*; illustré par Faria et Clérice. 1 vol. in-12, 1884, Paris, Colas, librairie de la Société pour l'instruction élémentaire. — Longtemps encore les jugements seront partagés sur l'œuvre politique de la Révolution; sur son œuvre patriotique, sur la défense du territoire national contre l'étranger et contre la guerre civile, tout le monde est d'accord. M. Camille Pelletan raconte avec enthousiasme l'histoire de cette lutte héroïque qui va de Valmy à Zurich, de Dumouriez à Masséna; il s'arrête au lendemain du dix-huit brumaire, au moment où « l'histoire de nos guerres, ou plutôt l'histoire du pays, n'est plus que celle d'un homme ». L'amour de la patrie et de la liberté, représenté par les grandes figures de Carnot, de Marceau, de Hoche, de Kléber, anime ces pages vives et saisissantes, où nos enfants et nos jeunes gens ne devront pas chercher peut-être une sévère critique, mais de saines et fortifiantes leçons de générosité patriotique et républicaine. C. D.

HISTOIRE DE LA CIVILISATION, par Ch. *Seignobos*, docteur ès lettres, maître de conférences à la faculté de Dijon (1re partie : les âges préhistoriques; histoire ancienne de l'Orient; histoire des Grecs; histoire romaine; le moyen âge jusqu'à Charlemagne; avec 105 figures dans le texte). 1 vol. in-12, 1884, Paris, G. Masson. — Le titre de ce livre est un peu ambitieux, mais c'est la seule réserve que nous voulions faire sur une œuvre bien faite et utile. Le but de M. Seignobos a été de montrer, sous une forme intelligible à des élèves, « comment la civilisation est née et comment elle s'est développée depuis la première apparition de l'homme jusqu'à nos jours ». Dans cette première partie, qui s'arrête après Charlemagne, « c'est-à-dire au moment où disparaissent les derniers débris du monde antique », l'auteur choisit les événements qui lui paraissent les plus considérables, « ceux qui ont agi sur les mœurs, la religion, l'art, et dont nous subissons encore les effets », et il les raconte « en expliquant leurs causes et leurs conséquences, sans se laisser détourner par les événements qui n'ont fait que frapper les imaginations ». C'est dire que l'histoire-batailles est considérablement réduite et laissée sur le second ou le troisième plan. « J'ai insisté, dit M. Seignobos, sur l'invention de l'alphabet phénicien plus que sur les victoires d'Hannibal; sur la jurisprudence romaine plus que sur les guerres de Marius et de Sylla. »

L'histoire, ainsi comprise, est présentée, non sous forme de résumé, — « un résumé n'est guère intelligible que si l'on connaît les faits qu'il résume », — mais sous forme d'abrégé; les récits, les traits de mœurs, reproduits d'après les sources ou analysées, y étant, autant que possible, fondus en un exposé continu, qui permette de voir clairement « comment se sont formées les habitudes de civilisation de chaque peuple et comment elles se sont transmises d'un peuple à l'autre ».

Il va de soi que, dans un livre de ce genre, il y a à prévoir bien des lacunes. « Dans cette revue générale de la civilisation, dit M. Seignobos, bien des questions se présentaient. J'ai mieux aimé en exposer nettement quelques-unes que de les effleurer toutes. Mon principe a donc été : choisir et sacrifier. Les questions qui me semblent essentielles, je les ai traitées avec quelque détail, car sans le détail aucun fait historique n'est intelligible. Toutes les questions qui m'ont paru accessoires, je les ai sacrifiées, souvent avec regret, toujours résolument. Mais, pour prévenir le reproche d'omission autant que pour guider les élèves qui voudraient s'instruire, j'ai dressé la liste des questions sacrifiées, et je l'ai mise à la fin de chaque chapitre sous le titre : *Questions complémentaires.* » A ces indications pour les élèves qui voudraient s'instruire il faut ajouter de courtes notices bibliographiques mises en tête de chaque chapitre. Ces notices signalent, « non des travaux de pure érudition, mais seulement les ouvrages généraux écrits, ou traduits en français, faciles à lire et qu'on trouve dans toute bonne bibliothèque. » Les gravures ne sont pas non plus de simples ornements; elles sont, « comme les figures d'un traité d'histoire naturelle, choisies exprès pour éclairer le texte ».

En empruntant à M. Guizot un titre qui pourrait tromper sur le contenu de son livre, M. Seignobos s'est gardé de lui prendre sa méthode dogmatique. « Je me suis préoccupé, dit-il, de décrire plutôt que de juger. Il n'est pas bon de fournir à des élèves des jugements tout faits ; il suffit de leur présenter les faits sur lesquels se formeront leurs jugements. » Ce respect de la conscience d'autrui ne va pas, dans le livre de M. Seignobos, jusqu'à une indifférence absolument impossible, mais l'indépendance de sa pensée, respectueuse de tout ce qui mérite d'être respecté, se tient rigoureusement à l'écart de toute école et de toute secte.

Si nous ajoutons que ce livre est facile à lire, sans prétention à l'élégance ni à l'érudition, on ne sera pas surpris qu'il nous paraisse tout naturellement destiné à nos bibliothèques d'école normale. Ce sera plutôt, suivant nous, un livre de lecture qu'un livre de cours; il pourra encore avoir besoin, çà et là, malgré sa simplicité, d'être interprété par le professeur ; il ne dispensera pas d'autres leçons, plus fournies de noms et de faits; mais il en sortira certainement pour les élèves de vraies et durables lumières. C. D.

REVUE DES PUBLICATIONS EN LANGUES ÉTRANGÈRES

Langue allemande.

L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE SOUS LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE, par le Dr *Ludwig Jolly*, professeur à Tubingen, 1884. — Cette brochure d'un professeur allemand est dédiée à son père, le Dr Philipp von Jolly, pour son jubilé cinquantenaire de doctorat et de professorat.

Elle contient un résumé intéressant et généralement exact de la législation française sur l'enseignement primaire pendant les cinquante dernières années. L'auteur rappelle l'état de l'instruction primaire sous le premier empire et les 4,250 francs du budget, réservés du reste à l'institut des frères; le budget de la Restauration s'élevant à 50,000 francs, et le triste tableau qu'un ministre de l'instruction publique traçait dans une circulaire du 10 janvier 1830 : des écoles en ruine, des maîtres mourant de faim, des écoliers sans livres.

Il résume les progrès accomplis grâce à la loi Guizot du 28 juin 1833, et il expose plus longuement l'organisation créée par la loi du 15 mars 1850, complétée par celle du 14 juin 1854.

Mais il faut passer à la troisième République pour arriver enfin à des réformes profondes et étendues, et c'est ce que montre fort bien l'auteur de cette brochure.

« La France, dit-il, n'est véritablement en République que depuis la fin de l'année 1877. Le pays possédait, il est vrai, la forme républicaine dès 1871; mais cette forme n'avait pas encore reçu de sanction légale, et la majorité de l'Assemblée nationale était monarchique. Même après avoir reçu en 1875 une constitution qui faisait de l'Etat une démocratie représentative, le président de la République conçut l'entreprise de gouverner contre la Chambre des députés et ce n'est qu'avec la chute du ministère de Broglie, en novembre 1877, que cette entreprise eut son terme.

» Dès le premier moment, la République démocratique vit que la plus importante de ses tâches serait la réforme de l'enseignement.

» Depuis le commencement du siècle, des régimes monarchiques s'étaient succédé presque sans interruption, qui, s'appuyant sur les classes possédantes et sur l'Eglise, avaient organisé l'école dans l'intérêt exclusif de ces facteurs. Maintenant qu'une démocratie était établie qui reconnaissait l'égalité universelle et voyait dans l'Eglise sa pire ennemie, il devenait urgent de tirer les conséquences de cette nouvelle forme de gouvernement, dans l'ordre de l'instruction, de faire participer les masses à la culture générale et d'enlever à l'Eglise la domination sur l'école.

» Cette tâche fut entreprise avec une admirable énergie et est en grande partie accomplie à l'heure actuelle. Si le but n'est pas encore entièrement atteint, les lois déjà votées mettent en pleine lumière l'esprit qui caractérisera désormais l'enseignement primaire en France. Et quand bien même, dans un temps plus ou moins rapproché, des changements politiques amèneraient des modifications nouvelles dans la direction de l'instruction publique, elles ne parviendraient ni à détruire les effets de ces lois, ni à supprimer une part importante de ces lois elles-mêmes. »

Les réformes importantes, fondamentales prennent leur essor avec la loi qui vise l'augmentation et l'amélioration des écoles. L'enquête

ordonnée en 1876 par M. Waddington, alors ministre de l'instruction publique, avait révélé la triste nécessité de bâtir à nouveau ou de reconstruire entièrement plus de 18,000 maisons d'écoles. L'œuvre fut mise en train par la loi du 1er juillet 1878, votée sur l'initiative de M. Bardoux.

L'auteur de la brochure explique le mécanisme de la caisse des écoles, énumère les lois, règlements et circulaires relatifs à la transformation et à la construction des maisons d'école sur tout le territoire de la République, jusqu'à la loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage.

Dans une autre partie, il étudie la question du recrutement, du classement et du traitement des instituteurs; il signale les charges énormes que l'Etat n'a pas craint d'assumer de ce chef et montre le budget de l'enseignement primaire s'élevant de 34 millions en 1881 à 89 millions en 1883.

Il fait une étude encore plus sérieuse et plus détaillée de la loi de l'obligation, qui lui paraît la mesure la plus grave et la plus féconde qui ait été prise. Il rappelle les précédents; il remonte aux États généraux de 1560, où la noblesse demandait que « dans l'intérêt de la pauvre jeunesse du plat pays » les parents fussent obligés sous peine d'amende d'envoyer leurs enfants à l'école; il rappelle les ordonnances de Louis XIV et de Louis XV, qui avaient en réalité pour but la conversion des enfants de familles protestantes, les décrets de l'an II et de l'an III de la première République, le projet de loi de de 1848, le rapport de M. Duruy en 1864, et la lettre si connue de M. Guizot, ancien adversaire de l'obligation, qui écrivait en 1873 : « L'état de la société et des idées peut rendre l'obligation acceptable et même nécessaire; le mouvement qui se prononce en sa faveur est sincère, sérieux et général. »

Il prend parti dans la discussion qui a eu lieu à ce sujet dans la Chambre et parle avec dédain des singulières objections présentées par la droite, entre autres la pauvreté des campagnes où les enfants seraient nécessaires au travail des parents, et la difficulté des chemins. « L'état des chemins en France, dit-il, en est arrivé à un point que les autres peuples peuvent envier, et les paysans sont dans une situation bien supérieure à celle des paysans en Allemagne, où cependant l'obligation scolaire subsiste depuis des siècles. La France, à tous les égards, est arrivée à un point de développement tel que si l'obligation scolaire n'y était pas praticable, elle ne le serait dans aucun autre pays. »

Il met dans une vive lumière les réels motifs de l'opposition de la droite cléricale et réactionnaire qui voit avec terreur toutes les mesures conduisant à l'émancipation du peuple. C'est le même sentiment qui dictait dans la Chambre haute d'Angleterre cette parole à un lord au moment où l'on votait la première subvention d'Etat pour les écoles du peuple : « *If a horse knew as much as a man, I would not be his*

rider (Je ne voudrais pas monter un cheval qui en saurait aussi long qu'un homme). »

L'auteur expose ensuite, dans les détails les plus minutieux, les décisions prises pour donner à l'école un caractère neutre et laïque. Il fait à son tour quelques objections; il lui semble difficile d'exclure absolument la religion de l'enseignement primaire et d'introduire en même temps dans l'école l'instruction civique, qui peut devenir un enseignement de parti. Il s'inquiète de ce que cet enseignement pourrait devenir au milieu des fluctuations de la politique.

Cette préoccupation peut étonner de la part d'un Allemand, quand on songe à la part immense que font les livres de classe et les écoles d'outre-Rhin à l'enseignement du patriotisme.

En somme, le Dr Jolly connaît bien la question qu'il traite; il rend justice aux efforts de la Chambre républicaine et du ministère de M. Jules Ferry. Il croit que la Chambre a peut-être eu tort de vouloir trop embrasser d'un coup, de ne pas graduer la besogne qu'elle avait à faire, de s'imaginer qu'elle pouvait en deux ou trois sessions mener à bonne fin une tâche qui demande quelques dizaines d'années. Il s'étonne de la timidité qui empêche les républicains français d'interdire absolument l'enseignement public aux congrégations. Il eût mieux valu, d'après lui, donner cette forme à la lutte contre l'influence cléricale, plutôt que de surexciter les adversaires en bannissant de l'école l'instruction religieuse. Celle-ci n'exerce qu'une action passagère, dit-il, et n'enlève pas les enfants à l'influence laïque, tandis que les maîtres congréganistes possèdent les enfants du matin au soir et peuvent les façonner à leur guise. Les républicains ne perdent aucune occasion de témoigner leurs sentiments de répulsion à l'égard de ces écoles; mais donner à ces sentiments une expression pratique et directe par l'interdiction d'enseigner, c'est ce qu'ils n'osent faire, sous prétexte de ne pas porter atteinte à la liberté.

Quoi qu'il en soit, l'auteur rend un complet hommage à l'œuvre de réforme qu'il a esquissée et qui, dans l'intervalle de cinq années, s'est produite par un si grand nombre de lois importantes et fécondes, dont l'avenir goûtera les heureux fruits.

Cette étude attentive, sérieuse, sympathique même, prouve avec quel soin on suit en Allemagne nos travaux et nos efforts. Aucun de nos progrès n'y passe inaperçu et l'on ne manque de relever aucune de nos fautes. C'est à nous, de notre côté, à ne pas rester ignorants des actes et des institutions de nos voisins. Nous avons à les bien connaître le même intérêt qu'ils ont à ne rien ignorer de ce que nous faisons et de ce que nous sommes.

L'ÉDUCATION NATIONALE, par *Bernard Förster*. Leipzig. — L'AME DU PEUPLE ET L'ÉDUCATION POLITIQUE, par *Schmidt-Warneck*. Berlin. — Le premier de ces écrits est une courte brochure dont l'auteur se

propose de signaler toutes les misères, toutes les fautes, toutes les erreurs dont fourmille selon lui le domaine de l'éducation publique. Il a en vue un nouvel idéal d'éducation nationale dont il possède les éléments dans l'histoire de l'Allemagne, dont il trouve les héros et les modèles dans les grandes figures du passé de son temps. Quant aux institutions actuelles, il ne les ménage guère. Écoutez plutôt : « Nos universités, nos gymnases, nos écoles réales, etc., ne peuvent être corrigés et guéris par des réformes et des améliorations isolées; il n'y a qu'un moyen de procéder à leur égard, c'est de les fermer; c'est de mettre à leur place des établissements d'instruction et d'éducation animés d'un esprit absolument nouveau, et fondés sur la base solide de la culture allemande, de l'idéalisme allemand. C'est de tels établissements que pourraient sortir les gouverneurs et les éducateurs de notre peuple, tels qu'il nous les faut, et ainsi s'accomplirait peu à peu la régénération de l'Allemagne. Dans les écoles actuelles on élève des philistins, des machines à travail dépourvues de pensée, des éplucheurs de mots, des héros de la phrase, des crétins, etc. C'est un vrai miracle que çà et là il en sorte encore d'autres hommes! »

Cette façon radicale d'entendre les réformes, ce jugement violent et sans appel, témoignent sans doute d'un esprit actif et audacieux, mais le vague et l'indéterminé des propositions par lesquelles l'auteur prétend remplacer totalement les établissements actuels d'instruction publique n'apportent pas grande lumière au problème de l'éducation nationale.

Il en est de même du second de ces ouvrages. C'est un gros volume, obscur, mal rédigé, qui commence par cette remarque peu encourageante: « Les lecteurs qui préfèrent une orientation pratique plutôt qu'une justification théorique peuvent éventuellement commencer par le quatrième chapitre de mon écrit. »

Que l'on commence par le quatrième ou par le premier chapitre, on n'est pas beaucoup plus avancé. Les ténèbres sont partout aussi épaisses. L'auteur est sans doute, comme le précédent, plein d'admiration pour la nation allemande, le génie allemand, le trône allemand; mais dans le détail sa critique prend une assez jolie revanche. Il trouve qu'il manque aux Allemands le sens de l'unité nationale, qu'ils sont divisés en trop de partis, qu'ils ne connaissent rien à la politique, qu'ils ont perdu la simplicité des aïeux, qu'ils se paient d'apparences, qu'ils aiment à donner le change et à tromper les autres par de faux semblants. Dans toutes les classes de la société allemande, dit-il, on n'aime que les choses qui paraissent plus qu'elles ne sont. La nation allemande n'est actuellement qu'une mauvaise copie de son original primitif. La manière allemande consiste à n'avoir aucune manière, aucun style, aucun goût; elle mérite absolument l'épithète de mesquine, etc.

Quel est le remède ? C'est de créer, par une bonne éducation

civique, nationale, une âme du peuple. Les Suisses, les Français le font. L'auteur de ce gros volume signale comme exemple deux livres publiés à Genève, un à Paris, destinés à donner dans les écoles l'instruction morale et civique. Mais à son avis, il faut suivre un autre modèle. Il faut enseigner en premier lieu, et ce sera la supériorité de l'éducation germanique, le culte et l'amour de l'Empereur. Un pays régi par une monarchie, par une famille solide et vertueuse comme celle des Hohenzollern, est bien mieux préparé à recevoir l'instruction civique que des républiques où tout est mobile.

De plus, il faut donner à cet enseignement la forme d'un catéchisme, le même partout et pour tous, et probablement (l'auteur ne le dit pas en termes exprès) imposé à tous.

Voilà pour le peuple. Mais cela ne suffit pas. Il est nécessaire que toutes les classes de la société soient élevées dans les mêmes principes, apprennent la vraie politique, s'imprègnent de l'esprit national. D'où la nécessité, pour les classes lettrées, de chaires d'enseignement civique et politique dans les universités, avec des doctrines uniformes dictées par l'Etat et surveillées par lui. Grâce à ces deux moyens, la chaire savante pour les uns, le catéchisme scolaire pour les autres, l'auteur pense guérir la nation allemande de tous ses maux, lui inculquer l'unité d'esprit, la sincérité des actes, la grandeur des vues, et constituer l'âme du peuple par une solide éducation politique, officielle et unitaire.

MATÉRIAUX POUR DES DEVOIRS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES. *Manuel pour les maîtres et les élèves*, par *W. Sommer*, directeur d'école normale. 2e édition. Münster.

Ce petit livre est de ceux qui peuvent rendre de réels services aux maîtres et élèves d'école normale, et aux personnes qui se préparent à l'examen de professeur. Il contient 54 sujets de pédagogie dont le plan est minutieusement établi et dont quelque-uns sont complètement développés. Au texte sont jointes de nombreuses citations de pédagogues célèbres, destinées à suggérer des idées et des développements utiles. De plus, l'auteur a donné, dans les dernières pages, cinquante autres sujets sans aucune indication sur la manière de les traiter. Mais les exercices antérieurs ont suffisamment préparé l'esprit à tirer de ces sujets tout ce qu'ils peuvent donner.

La plupart roulent sur la pédagogie, la psychologie et la méthode; peu se rapportent à l'histoire de l'enseignement.

L'HYGIÈNE DE L'ŒIL DANS LES ÉCOLES, par le Dr *Cohn*. Berlin. — C'est là un sujet qui s'impose en Allemagne à l'attention de tous. Une statistique attentive qui a porté sur près de 10,000 écoliers (9,433) démontre qu'à mesure qu'ils avancent dans l'étude, ils sont de plus en plus sujets à la myopie. Dans les collèges, la classe de sixième en donne 22 0/0, la quatrième 36 et la plus haute classe 58 0/0. C'est-

à-dire que près des trois huitièmes de la jeunesse des collèges allemands est atteinte de myopie.

Le professeur Cohn, de Breslau, a consacré ses études et ses efforts à cette grave question. Après un écrit spécialement destiné aux savants, il vient de publier ce volume qui s'adresse au grand public, et qui met à sa portée les résultats les plus récents obtenus par la science et l'observation dans le domaine de l'hygiène de la vue. Malgré un grand nombre d'ouvrages importants déjà publiés sur cette matière, on se plaint en Allemagne que l'attention publique ne soit pas assez éveillée et que ni les familles, ni les institutions ne prennent les précautions indispensables. Bien qu'en France le mal soit loin d'avoir atteint la même gravité, il n'en est pas moins de l'intérêt et du devoir des pères de famille et des instituteurs de l'enfance de se tenir au courant de la question.

Le travail du docteur Cohn commence par l'étude de la vue normale; il étudie l'anatomie de l'œil, les conditions physiologiques de la vue, l'accommodation, la réfraction, etc. Des dessins excellents viennent au secours du texte.

Puis il passe aux déviations de la vue; il étudie l'hyperopie et la myopie dans leur rapport avec la vie de l'école. Cette partie paraît très solide; elle s'appuie sur plus de 50,000 observations faites sur des écoliers dans tous les pays civilisés. La statistique de l'Allemagne est étudiée ici dans le plus grand détail. Elle semble démontrer que la myopie, dans la plupart des cas, s'aggrave avec le temps, si les plus sérieuses précautions ne sont pas prises.

On ne peut pas dire non plus qu'elle soit héréditaire; il y a sans doute des dispositions provenant des parents, mais elles peuvent être combattues victorieusement; il faut protéger et soigner doublement les enfants qui ont une disposition naturelle à cette affection, et si l'on ne peut empêcher qu'elle se produise, on peut du moins l'arrêter avant qu'elle parvienne au plus haut degré.

L'auteur examine avec soin les circonstances qui, dans la vie de l'écolier, favorisent le développement de la maladie, le mobilier, les tables, les bancs, les ardoises, les tableaux, l'arrangement des classes. Il donne les conseils les plus précieux sur l'arrangement et la disposition des classes, des fenêtres, sur les moyens de s'assurer si la lumière est suffisante, sur les leçons d'écriture et de calcul et les meilleurs procédés à employer dans l'intérêt de la vue.

Il touche également à la question de la surcharge des travaux, mais en passant seulement. Il faudrait que dans chaque école des calculs exacts fussent faits en commun entre les parents et les maîtres pour la somme de temps que demandent aux enfants les devoirs à faire à la maison. Ce n'est qu'à la suite d'une pareille statistique, suffisamment prolongée, qu'on pourrait porter un jugement précis sur la surcharge imposée aux enfants et sur la somme de travail que doit comporter une journée normale. Ce n'est pas seu-

lement l'hygiène de la vue, mais aussi celle du corps et de l'intelligence qui s'en trouveraient bien.

LA SCIENCE DU MÉNAGE A L'ÉCOLE RURALE, ET SES RAPPORTS AVEC L'ENSEIGNEMENT DES TRAVAUX MANUELS DE FEMMES, par *Marie Rebe*, Gotha, chez Perthes. — Il y a des choses qu'on se figure souvent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner, parce qu'il semble qu'elles vont toutes seules, qu'elles s'apprennent de soi-même, qu'il suffit de s'y mettre pour les savoir. Et pourtant, l'expérience nous prouve que les choses les plus simples ont besoin d'être enseignées. Les femmes de la campagne, par exemple, suivent la plupart du temps une routine inintelligente et sont esclaves de préjugés aveugles même pour ce qui regarde leur maison, leur ménage, leurs travaux et leurs intérêts journaliers. Il en est qui ne savent pas tenir leur maison propre, coudre et raccommoder elles-mêmes linge et vêtements, apporter quelques progrès, quelques agréments à la table commune, au foyer domestique, soigner leurs malades, profiter en un mot de moyens qui seraient à leur portée pour améliorer leur situation et celle de la famille, si on les leur avait appris.

Aussi des livres comme celui de Mme Rebe seraient-ils aussi bien à leur place chez nous que chez nos voisins. Ce petit volume propose une série d'entretiens à poursuivre entre l'institutrice et les jeunes filles, pendant les leçons de couture à l'école, sur les occupations du ménage. Il est partagé en cinq parties qui sont graduées selon les âges. Nous nous abstiendrons de les résumer, nous bornant à donner l'indication des chapitres.

La 1re partie, de 9 à 10 ans, contient les chapitres suivants : le balai, la chambre, la cour, la cuisine, le lit, le tricot, la chaussure.

La seconde partie, de 10 à 11 ans : le blanchissage, les soins du corps, les cheveux, les ongles, les dents.

La troisième partie, de 11 à 12 ans : la cuisine, le lait, la graisse, la viande, les légumes, la farine.

La quatrième partie, de 12 à 13 ans : la conservation des fruits, la fabrication des boissons, etc.

La cinquième partie, de 13 à 14 ans : les remèdes domestiques, les règles de l'hygiène, les soins à donner aux malades, etc.

Le cours est pratique, ingénieux, et réellement progressif. De telles lectures, de tels entretiens, de telles leçons peuvent rendre de vrais services ; il n'y a rien à négliger en fait d'instruction populaire, et s'il est bon d'élever le plus haut possible la culture littéraire et scientifique dans nos écoles, il ne faut pas oublier que nos hameaux et nos villages ne peuvent se passer des notions les plus élémentaires.

LEXIQUE DE PÉDAGOGIE (*Lexicon der Pädagogik*), par *Ferdinand Sander*, conseiller d'État et conseiller scolaire à Breslau. Manuel pour les instituteurs, traitant toutes les questions d'enseignement et d'éducation, de didactique, de méthode, de statistique, de biographie, etc.

Leipzig, 450 pages. 5 marks. Le goût des ouvrages professionnels est depuis longtemps déjà répandu chez les instituteurs allemands; ils ont fait la fortune de plus d'une encyclopédie pédagogique, alors que chez nous le besoin de ces lectures commence à peine à naître. Aussi existe-t-il en Allemagne plusieurs ouvrages de ce genre, et on en voit paraître de nouveaux. Celui de Sander a, entre autres avantages, celui du bon marché. C'est un résumé fort bien fait des articles pédagogiques du grand Dictionnaire de la conversation.

Il est clair qu'on ne peut pas demander à une encyclopédie de ce genre d'élucider toutes les questions, de les approfondir et de les résoudre définitivement; mais c'est déjà beaucoup quand elle donne des indications justes et précises, quand elle mentionne les sources, les moyens de pousser plus avant son étude, les idées générales. L'auteur a cherché à éviter les longueurs, les répétitions; il s'est borné à l'essentiel. On peut le louer de sa partie biographique, et surtout de sa partie bibliographique; il mentionne à peu près tous les écrits de pédagogie qui ont paru depuis 1851 jusqu'à ces derniers temps.

De tels recueils sont indispensables dans la maison de l'instituteur. S'il veut sortir de la routine, s'élever dans son art, profiter de l'expérience et du savoir des générations qui l'ont précédé et des maîtres de l'éducation de notre siècle, il faut qu'il puisse consulter à chaque instant et sur chaque point un guide sûr, et c'est là l'office des dictionnaires de pédagogie. C'est ce qui explique que leur succès grandisse avec les progrès de l'instruction publique.

J. S.

•

Le Musée pédagogique a reçu de l'administration de l'Exposition scolaire permanente de Zurich un fascicule de 60 pages in-4°, intitulé *Résumé des dispositions législatives et administratives concernant l'hygiène scolaire en Suisse (Uebersicht der schulhygieinischen Gesetzes- und Verordnungsbestimmungen in der Schweiz)*. Ce résumé, qui contient le texte des lois et règlements en vigueur dans les vingt-cinq cantons et demi-cantons suisses, relativement aux maisons d'école, au mobilier scolaire, à la santé des élèves, a été compilé sous la direction du Dr O. Hunziker, à la demande du département fédéral de l'intérieur, en vue de l'Exposition d'hygiène et d'éducation de Londres.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Conseil supérieur. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris une décision d'une portée considérable. A l'avenir, tout instituteur muni du brevet supérieur pourra se présenter à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet pour faire ressortir les conséquences de ce vote et les avantages qu'il assure au personnel enseignant primaire.

Commission d'hygiène scolaire. — La commission d'hygiène scolaire instituée par l'arrêté du 24 janvier 1882 vient, après de nombreuses séances, de mettre fin à ses travaux, qui ont été résumés en un intéressant rapport par M. le docteur Javal. Nous en publierons prochainement quelques extraits.

La fête nationale. — Le 14 juillet la fête nationale a été aussi celle des écoles primaires de Paris, dont les bataillons scolaires ont défilé devant le ministre de l'instruction publique avec un entrain et un ordre qui ont été fort admirés et fort applaudis. Il nous a été rarement donné d'assister à un spectacle aussi émouvant.

Les Commissions scolaires. — Dans une commune du département de l'Yonne, aucun membre du conseil municipal n'a accepté de faire partie de la commission scolaire. M. le ministre de l'instruction publique a décidé que, la loi n'ayant pas fixé le nombre minimum des membres nécessaires pour le fonctionnement des commissions scolaires, il convenait, dans l'espèce, de se borner à faire entrer dans la commission, indépendamment du maire membre et président de droit, l'inspecteur primaire et le délégué de l'inspecteur d'académie.

En adoptant cette solution, qui rend un conseil municipal impuissant à entraver par son mauvais vouloir l'exécution de la loi, M. le ministre n'a d'ailleurs fait que confirmer la doctrine de M. Jules Ferry, qui avait déjà eu à trancher semblable difficulté.

Les dispenses du service militaire. — M. le vice-recteur de l'académie de Paris a adressé la lettre suivante à M. le directeur de l'enseignement primaire de la Seine :

Conformément à votre rapport du 11 mars, j'ai appelé l'attention de M. le ministre sur la surveillance des dispensés du service militaire qui, usant de

la latitude que leur offre la circulaire du 10 avril 1883, contractent l'engagement dès leur dix-huitième année.

M. le ministre a décidé que, pour assurer l'exécution de la loi, l'administration académique frapperait d'une nullité absolue l'engagement décennal de ces dispensés toutes les fois qu'une interruption de services serait dûment constatée entre le moment de l'acceptation de leur engagement et celui du tirage de leur classe.

Toutefois, pour tempérer les rigueurs de cette mesure, M. le ministre admet, à l'égard de ceux qui rentreraient dans l'enseignement, avant le tirage au sort, la faculté de souscrire un nouvel engagement.

D'autre part, les dispensés de cette catégorie devront, lorsqu'ils paraîtront devant le conseil de révision avec les autres soldats de leur classe, être en mesure de produire des certificats d'exercice visés par le recteur, pour chacune des années qui se sont écoulées depuis l'acceptation de leur engagement.

Veuillez, je vous prie, Monsieur l'inspecteur, faire parvenir ces dispositions à la connaissance des intéressés et en assurer, en ce qui vous concerne, l'exécution.

Préparation au brevet supérieur. — Nous ne pouvons qu'approuver une combinaison dont l'initiative vient d'être prise dans la Haute-Garonne pour faciliter la préparation aux examens du brevet supérieur. Voici les trois premiers articles des statuts de l'association qui est en voie de formation, si même elle n'est déjà formée :

1° Une réunion d'instituteurs titulaires et adjoints est formée pour la préparation en commun du brevet supérieur.

2° Il sera choisi parmi les membres ceux qui ont des aptitudes pour telle ou telle partie. Ceux-ci corrigeront les travaux qui seront donnés sur leurs matières préférées.

3° Tous les quinze jours, il sera donné à traiter des sujets sur chaque matière du programme. Les copies seront adressées au membre-administrateur qui les distribuera aux différents correcteurs. Ceux-ci les retourneront à l'administrateur qui les soumettra alors à l'examen d'hommes compétents. Ces personnes jugeront le travail en dernier ressort et apprécieront les annotations du correcteur. Les copies seront ensuite renvoyées à leurs auteurs.

Cette organisation très pratique pourrait fonctionner utilement dans tous les départements sans surcharge pour personne et au grand profit des maîtres qui désirent travailler.

Le travail manuel dans les écoles normales. — Il n'existe pas toujours des ateliers pour le travail manuel, même dans les écoles normales; ce n'est pas une raison pour ne donner aucune place à cet enseignement. A l'école normale de Marseille, le maître ne pouvait penser aux applications usuelles du bois et du fer : il a tourné son attention sur les travaux du modelage, et l'inspecteur d'académie recommande vivement ces exercices aux instituteurs. Les élèves s'y intéressent beaucoup et l'on peut, presque sans frais, les mettre en pratique dans toutes les écoles. Bientôt commenceront les exercices du moulage, qui permettront aux élèves-maîtres les plus habiles de reproduire leurs meilleurs travaux et d'emporter, à la fin de leur cours d'études, une collection de modèles en plâtre pour leur usage personnel. L'inspecteur d'académie mettra en réserve quelques

échantillons pour les instituteurs du département que ces sortes de travaux peuvent intéresser : ils auront ainsi une idée exacte des reliefs variés qu'on obtient avec un peu de travail et un peu de goût. L'idée est fort bonne.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN ALGÉRIE. — L'enseignement manuel n'est encore nulle part organisé en Algérie ; cette regrettable lacune a inspiré à M. Lamy, inspecteur d'académie à Alger, une excellente circulaire dans laquelle il insiste sur la nécessité qu'il y a de former des artisans surtout dans un pays jeune où les travailleurs émérites ne sont pas moins indispensables que les défricheurs du sol.

Je n'ai pas besoin de vous suggérer, écrit-il aux inspecteurs primaires, qu'il serait particulièrement à souhaiter que cet enseignement devînt rapidement florissant dans les centres où la population indigène serait appelée à en bénéficier. Car s'il est vrai que dans notre lutte pour implanter notre civilisation dans les régions rebelles encore à notre influence, nous ne puissions réussir qu'en amenant peu à peu les indigènes à une organisation domestique et économique entièrement différente de celle qui les régit aujourd'hui ; s'il est vrai qu' « il suffise de mettre à la portée de l'Arabe tous les arts manuels » pour transformer le milieu social où il vit et qui le frappe d'impuissance, c'est à nous de faire que la moindre école fréquentée par les indigènes ait son atelier, que le travail manuel y soit en honneur et ne le cède en importance, en dignité même qu'à l'enseignement de la langue française. Nul doute que l'État, qui a pris en main l'éducation des indigènes, ne fasse les frais de l'outillage très simple qui sera nécessaire. Plus tard, sous son patronage, dans quelques centres choisis, de véritables écoles d'apprentissage pourraient se fonder où les arts manuels et l'agriculture, comme le premier de tous, seraient enseignés et où se recruterait toute une population d'ouvriers indigènes. Ces artisans de la vie matérielle, tisserands, meuniers, boulangers, ouvriers des champs, porteront avant les colons et peut-être plus sûrement que nous-mêmes, à leurs compatriotes, la pratique de la division du travail et des arts perfectionnés. Ainsi les arts manuels avancés remplaceront peu à peu l'industrie de la tente, et cet heureux changement sera peut-être l'avant-coureur d'une transformation sociale plus désirable encore.

M. Lamy ajoute très justement que l'important n'est pas d'organiser avec luxe l'enseignement professionnel dans quelques écoles modèles, mais de l'installer à bon marché un peu partout en l'appropriant aux nécessités locales de manière à en assurer la pratique, le goût et le respect aux indigènes comme aux colons. Quand on se bornerait à faire voir aux jeunes indigènes, à leur faire toucher les principaux outils de l'atelier, à leur enseigner *de visu* l'usage de nos instruments agricoles, ces simples connaissances seraient encore pour eux un inappréciable bienfait. A l'œuvre donc ! Nous suivrons avec intérêt les efforts que tenteront les instituteurs algériens et les résultats qu'ils obtiendront.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le budget de l'instruction publique en Prusse pour l'année financière 1884-1885 s'élève aux chiffres ci-dessous :

	Marks.
Administrations provinciales de l'instruction publique	530.159
Commissions d'examen	84.735
Universités	6.221.315
Gymnases et autres établissements d'enseignement secondaire	4.705.469
Instruction primaire	21.311.719
Sciences et arts	2.933.047
Enseignement technique et manufacture royale de porcelaine	2.874.267
Dépenses communes aux cultes et à l'instruction publique	2.786.409
Fonds généraux	155.120
Total	41.642.240

Il faut ajouter à ce chiffre 9,916,580 marks de dépenses extraordinaires, dont 1,215,521 marks pour l'instruction primaire.

— Les écoles primaires de Munich ont été fréquentées en 1882-1883 par 23,109 élèves (11,176 garçons et 11,933 filles), répartis entre 19 établissements scolaires, dont 12 catholiques, 2 protestants, et 5 mixtes quant aux cultes. Sous le rapport de la confession, cette population scolaire comprenait 19,911 catholiques, 2,701 protestants, 468 israélites, et 29 enfants d'autres confessions. On a constaté que 1,832 élèves étaient atteints de myopie, 638 de surdité partielle, 445 de défauts de prononciation, et 268 d'autres infirmités. A la fin de l'année scolaire, 21,734 élèves sur 23,109 ont été promus à une classe supérieure. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 55 ; les chiffres extrêmes sont de 26 et de 81 élèves par classe ; 163 classes sur 421 comptaient de 50 à 59 élèves. Le personnel enseignant comprenait 20 instituteurs en chef, 198 instituteurs, et 104 institutrices (dont 18 congréganistes), plus 15 adjoints, 49 adjointes, et 60 administrateurs des deux sexes, en tout 446 personnes (il y a dix ans on n'en comptait que 211).

— Du 30 septembre au 3 octobre prochain aura lieu à Stuttgart le 3e congrès scolaire évangélique. Les questions qui seront discutées dans cette réunion sont les suivantes : 1° L'unité de l'école *(die Einheit der Schule)*; 2° Le respect de l'autorité et les moyens de le développer dans la jeunesse; 3° Que peut et que doit faire l'école pour faire acquérir aux élèves la connaissance et l'intelligence de la Bible et éveiller en eux l'amour pour l'Ecriture sainte ?

— Un congrès de la *Société de pédagogie scientifique* (c'est le titre que se donnent les disciples du métaphysicien Herbart) a eu lieu le 2 juin à Annaberg (Saxe). Environ 60 personnes étaient présentes.

Le président, le professeur Vogt, a constaté que la Société compte près de 700 membres; elle a des sections à Annaberg, Auerbach, Chemnitz, Dresde, Eisenach, Halle, Leipzig et Zwickau.

Autriche. — Un professeur de gymnase, M. Zelenka, a traité dans les numéros 29 et 30 des *Freie pädagogische Blätter* la question des châtiments corporels; il conclut au maintien de ces châtiments, indispensables, suivant lui, pour assurer la discipline.

Angleterre. — Voici le passage essentiel du discours prononcé par M. Mundella à la Chambre des communes à l'occasion de la discussion du budget du département d'éducation, le 16 juin dernier :

« Il y a quelques points faibles dans notre système, et le premier est l'âge trop peu avancé auquel les enfants quittent l'école. Nous recevons constamment des plaintes d'administrateurs d'écoles rurales, disant que l'âge auquel leurs meilleurs élèves les quittent s'abaisse chaque année. Cela vient de ce que, dans près de 9000 paroisses d'Angleterre, les élèves sont exemptés de l'obligation de fréquenter l'école dès qu'ils ont subi l'examen du IVe *standard*. Les enfants quittent l'école à dix ans, sans autres connaissances que la lecture, l'écriture et le calcul, et, s'ils n'appartiennent pas à la catégorie de la population protégée par les *Factories and Workshops Acts*, ils sont employés, dès ce moment, au travail agricole ou à quelque autre genre d'occupation. Le département n'a aucune qualité pour intervenir; le pouvoir de régler la durée de la fréquentation appartient exclusivement aux autorités locales. Environ 40 0/0 du nombre des écoliers qui ont passé l'examen du IVe *standard* en 1882, et 50 0/0 du nombre de ceux qui ont passé l'examen du Ve *standard*, ont disparu complètement de nos écoles en 1883. On prétend que les familles ont besoin du travail de leurs enfants. Très souvent il en est ainsi, en effet; mais tous ceux qui liront le remarquable rapport publié par la commission de l'éducation technique pourront se convaincre que cette question importe, non pas seulement à l'intelligence et à la moralité du peuple, mais aussi aux intérêts de l'industrie nationale. L'Ecosse, sous ce rapport, est plus avancée que l'Angleterre. En Ecosse, l'enfant, après avoir passé l'examen du IIIe *standard*, peut être placé dans la catégorie des *half-timers;* mais ce n'est qu'après avoir passé l'examen du Ve *standard* qu'il est exempté de l'école et peut travailler la journée entière. La commission recommande vivement l'adoption de cette mesure en Angleterre. En Allemagne et en Suisse, les enfants ne peuvent pas être employés dans l'industrie avant d'avoir atteint l'âge de quatorze ans; et même alors, ils doivent fréquenter encore une école du soir jusqu'à l'âge de seize ans. — Un autre grand défaut, c'est l'irrégularité de la fréquentation. La commission de l'éducation technique nous dit qu'en Suisse, en Allemagne et en Autriche, le nombre des présences moyennes à l'école atteint le 95 0/0 des élèves inscrits; et nous, nous nous estimons heureux d'obtenir 73 0/0! Il y a donc chaque jour, en Angleterre et dans le pays de Galles, un nombre moyen de 1,100,000 élèves absents de l'école. Cet état de choses regrettable est dû premièrement à l'indifférence des parents, et en second lieu à la négligence des autorités locales. Dans

le Somersetshire, un inspecteur zélé, M. Graves, est entré en négociations à ce sujet avec les *School Boards* et les *Boards of Guardians* de son district ; et le résultat de ses efforts a été que le chiffre de la fréquentation moyenne s'est élevé à 83 0/0, 10 0/0 au-dessus de la moyenne de l'Angleterre. Si un résultat pareil a pu être obtenu au moyen d'une simple entente entre les autorités locales, les instituteurs et l'inspecteur, l'exemple est assurément digne d'être suivi.

» En 1869, le budget de l'instruction primaire pour l'Angleterre et le pays de Galles était de 721,000 livres st. ; en 1879, il était de 2,481,000 livres st. ; en 1884, il est de 3,016,000 livres st. Pour la période de quinze ans qui s'est écoulée de 1869 à 1884, l'augmentation a été de 318 0/0; pour l'Ecosse, cette augmentation a été de 296 0/0, et pour l'Irlande de 96 0/0. »

— La conférence internationale d'éducation, que nous avions annoncée, s'est ouverte à Londres le lundi 4 août dans le bâtiment du *City and Guilds of London Institute, South Kensington*. La séance inaugurale a été présidée par lord Carlingford, président du Conseil privé et en cette qualité chef du département d'éducation. Lord Reay, à l'intelligente initiative duquel était due l'organisation de la conférence, a lu un remarquable discours-programme dans lequel il a touché successivement à tous les points que la conférence avait à traiter. Suivant l'usage anglais, des remerciements à l'orateur ont été proposés : la motion en a été faite par M. Russell Lowell, ministre des États-Unis à Londres, et M. Mundella, vice-président du Comité d'éducation du Conseil privé, a pris la parole pour l'appuyer. M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire en France, a proposé ensuite un vote de remerciements au gouvernement anglais, qui faisait à la conférence l'honneur de s'y faire représenter par lord Carlingford et M. Mundella; M. Couvreur, ancien vice-président de la Chambre des députés de Belgique, a appuyé la motion. La séance a été close par quelques paroles de lord Carlingford.

Le lundi après-midi et les jours suivants, la conférence, divisée en quatre sections, a discuté les diverses questions de son ordre du jour. L'une des séances les plus intéressantes a été celle où la section B, réunie le mercredi 6 sous la présidence de M. Mundella, a examiné et comparé entre eux les systèmes adoptés dans différents pays pour l'organisation de l'enseignement primaire public : M. Landolt, inspecteur de l'instruction publique du canton de Berne, a exposé le système suisse; M. Buls, bourgmestre de Bruxelles, le système belge; M. F. Buisson, le système français; M. Mundella a indiqué les principales améliorations dont le système anglais lui paraît susceptible, et a pris la défense du *payment by results*, que la plupart des orateurs anglais avaient vivement attaqué.

Le samedi 9, à 11 heures, une séance de clôture a réuni une seconde fois tous les membres de la conférence en assemblée générale.

La place nous manque aujourd'hui pour d'autres détails. Nous reviendrons sur ce sujet dans notre prochain numéro.

— On annonce que la commission chargée par la Chambre des communes de faire une enquête sur l'organisation du département d'éducation a terminé ses travaux, et que son rapport conclura à la création d'un ministère de l'instruction publique.

— Le *School Board* de Londres a discuté le mois dernier, dans trois séances consécutives, une proposition du rév. Charles Lawrence, tendant à la nomination d'une commission qui eût été chargée « de faire une enquête sur l'*overpressure* qu'on dit exister dans les écoles ». Cette proposition a été en définitive rejetée par 22 voix contre 16.

— L'*Union nationale des instituteurs primaires* est en voie de s'organiser en une vaste association de secours mutuels. Le Comité exécutif soumet aux membres de l'Union un plan qui élève la cotisation à six pence par semaine, et qui assure en échange, dès l'année prochaine, le paiement d'un certain nombre de pensions de 15 à 30 livres sterling, à répartir entre les membres de l'Union à qui leur âge et leurs années de services créeraient des titres sérieux.

Belgique. — Le ministère catholique s'annonce franchement comme un gouvernement de réaction. Après avoir supprimé le ministère de l'instruction publique, il déchire sans hésitation la loi du 1er juillet 1879. Un projet de loi sur l'instruction primaire, présenté le 23 juillet dernier à la Chambre des représentants, et signé de tous les ministres — pour bien marquer l'importance que le parti catholique attache à cet acte, — détruit d'un trait de plume toute l'œuvre du parti libéral en matière d'enseignement primaire. Nous reproduisons in-extenso ce document, dont la portée n'échappera pas à nos lecteurs :

ARTICLE PREMIER. — Il y a, dans chaque commune, au moins une école communale établie dans un local convenable.

La commune peut adopter et subsidier une ou plusieurs écoles privées; dans ce cas le roi, après avoir pris l'avis de la députation permanente, peut dispenser la commune de l'obligation d'établir ou de maintenir une école communale; cette dispense ne peut être accordée si vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école réclament la création ou le maintien de l'école pour l'instruction de leurs enfants.

Deux ou plusieurs communes peuvent, en cas de nécessité, être autorisées par le roi à se réunir pour fonder et entretenir une école.

ART. 2. — Les écoles primaires communales sont dirigées par les communes.

Le conseil communal détermine, suivant les besoins de la localité, leur nombre et celui des instituteurs.

Le conseil règle, s'il y a lieu, tout ce qui concerne l'établissement et l'organisation des écoles gardiennes et des écoles d'adultes.

ART. 3. — Les enfants pauvres reçoivent l'instruction gratuitement. La commune veille à ce que tous ceux qui ne fréquentent pas les écoles privées non inspectées puissent recevoir l'enseignement soit dans une école communale, soit dans une école adoptée.

Le conseil communal, après avoir entendu le bureau de bienfaisance, dresse chaque année la liste des enfants pauvres admis à recevoir l'instruction gratuite dans les écoles communales ou adoptées et détermine la rétribution par élève due, de ce chef, aux instituteurs de ces écoles. Cette liste, ainsi que la quotité de la rétribution, est approuvée par la députation, sauf recours au roi.

La députation détermine aussi, sauf recours au roi, la part contributive qui incombe au bureau de bienfaisance dans les frais d'instruction des enfants pauvres; la part assignée au bureau de bienfaisance est portée à son budget.

ART. 4. — Les communes peuvent inscrire l'enseignement de la religion et de la morale en tête du programme de toutes ou de quelques-unes de leurs écoles primaires. Cet enseignement se donne au commencement ou à la

fin des classes ; les enfants dont les parents en font la demande sont dispensés d'y assister.

L'enseignement primaire comprend nécessairement la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système légal des poids et des mesures, les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités, la géographie et l'histoire de Belgique. Il comprend de plus la gymnastique pour les garçons, le travail de l'aiguille pour les filles.

Les communes ont la faculté de donner à ce programme les extensions reconnues possibles et utiles.

Lorsque dans une commune vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école demandent que leurs enfants soient dispensés d'assister aux cours de religion, le roi peut, à la demande des parents, obliger la commune à organiser, à l'usage de ces enfants, une ou plusieurs classes spéciales.

Si, malgré la demande de vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école, la commune met obstacle à ce que l'enseignement de leur religion fasse partie du programme et soit donné par les ministres de leur culte ou des personnes agrées par ceux-ci, le gouvernement peut, à la demande des parents, adopter et subsidier une ou plusieurs écoles privées à leur convenance pourvu qu'elles réunissent les conditions requises pour être adoptées par la commune.

Art 5. — L'instituteur s'occupe avec une égale sollicitude de l'éducation et de l'instruction des enfants confiés à ses soins. Il ne néglige aucune occasion d'inspirer à ses élèves le sentiment du devoir, l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales, l'attachement aux libertés constitutionnelles. Il s'abstient dans son enseignement de toute attaque contre les convictions religieuses des familles dont les enfants lui sont confiés.

Art. 6. — Les frais de l'instruction primaire dans les écoles communales sont à la charge des communes.

La province y intervient par voie de subsides dans une proportion qui ne peut être inférieure au produit de deux centimes additionnels au principal des contributions directes.

Aucune commune ne peut obtenir de subsides de l'Etat ni de la province pour l'instruction primaire, à moins qu'elle ne consacre à cet objet une somme au moins égale au produit de deux centimes additionnels au principal des contributions directes et qu'elle n'exécute en tous points la présente loi.

Art. 7. — La nomination, la suspension et la révocation des instituteurs appartiennent au conseil communal. Néanmoins, l'instituteur ne peut être révoqué qu'avec l'approbation de la députation permanente; le conseil et l'instituteur peuvent en appeler au roi.

Les mêmes règles s'appliquent à la suspension avec privation de traitement lorsque sa durée dépasse un mois.

La suspension prononcée par le conseil communal ne peut être renouvelée par lui à raison des mêmes faits.

Le conseil fixe le traitement des instituteurs; ce traitement ne peut être inférieur à 1,000 francs pour les sous-instituteurs et à 1,200 francs pour les instituteurs, casuel compris. L'instituteur a droit, en outre, à un logement ou à une indemnité de logement à fixer de commun accord, sauf recours à la députation et ensuite au Roi, en cas de dissentiment.

Le conseil communal peut mettre un instituteur en disponibilité pour suppression d'emploi; dans ce cas, l'instituteur jouira d'un traitement d'attente dont les bases et les conditions seront déterminées par un arrêté royal. Ce traitement sera supporté par l'Etat, la province et la commune dans les proportions établies par l'article 5 de la loi du 16 mai 1876.

Art. 8. — Les instituteurs communaux sont choisis parmi les porteurs de diplômes d'instituteur primaire, sortis d'une école normale publique ou inspectée; ils peuvent aussi être choisis parmi ceux qui ont subi avec succès l'examen d'instituteur devant un jury à organiser par le gouvernement.

Toutefois, la commune peut, avec l'autorisation du gouvernement, nommer instituteur communal un candidat non diplômé.

Art. 9. — Aucune école primaire ne peut être adoptée ni recevoir un

subside de la commune, de la province ou de l'Etat, à moins de se soumettre à l'inspection, de recevoir gratuitement les enfants pauvres et d'adopter le programme déterminé par l'article 4.

Les infractions aux dispositions légales sont portées à la connaissance du gouvernement par les inspecteurs; il en est de même des autres abus qui seraient constatés dans une école.

Si l'autorité dirigeant l'école refuse de se soumettre à la loi ou de réformer les abus, les subsides communaux, provinciaux et de l'Etat sont retirés par arrêté royal motivé et inséré au *Moniteur*.

Art. 10. — L'inspection des écoles communales et adoptées est exercée par l'Etat.

L'inspection ne peut s'étendre à l'enseignement de la religion et de la morale. Elle est réglée par le gouvernement.

Art. 11. — L'Etat, les provinces et les communes peuvent établir des écoles normales.

Art. 12. — L'organisation des écoles normales de l'Etat est réglée par le gouvernement.

Art. 13. — Les écoles normales des provinces et des communes, ainsi que les écoles normales privées, peuvent recevoir des subsides de l'Etat à condition de se soumettre à l'inspection.

Art. 14. — Les inspecteurs, les instituteurs communaux, ainsi que les directeurs, professeurs et instituteurs des écoles normales de l'Etat, prêtent le serment prescrit par l'article 2 du décret du 20 juillet 1831.

Art. 15. — Tous les trois ans, un rapport sur l'état de l'instruction primaire est présenté par le gouvernement à la législature.

Art. 16. — La loi du 1er juillet 1879 est abrogée; il en est de même des articles 2, 3, 4 et du dernier paragraphe de l'article premier de la loi du 28 décembre 1883; les articles 121 et 147 de la loi communale sont rétablis tels que leur texte est fixé par la loi du 7 mai 1877.

L'article premier de la loi du 15 juin 1881 est modifié en ce sens que le nombre des athénées et collèges royaux ne pourra dépasser 20, le nombre des écoles moyennes pour garçons 100, le nombre des écoles moyennes pour filles 50.

Art. 17. — Ceux qui, dans l'intervalle du 1er janvier 1880 et de l'abrogation de la loi du 1er juillet 1879, auront obtenu d'une école normale privée un diplôme d'instituteur primaire, peuvent être nommés instituteurs communaux à la condition d'obtenir du jury, organisé en vertu de l'article 8, l'entérinement de ce diplôme. Le jury aura pour mission de s'assurer que l'école normale privée dont émane le diplôme est organisée de façon à former des instituteurs capables de tenir des écoles primaires communales établies conformément à la présente loi. Le jury pourra subordonner l'entérinement à un examen complémentaire portant sur certaines matières à désigner par lui. Dans ce cas, l'instituteur diplômé aura un an pour passer cet examen; il pourra, en attendant, exercer provisoirement les fonctions d'instituteur communal.

Donné à Bruxelles, le 21 juillet 1884.

LÉOPOLD.

Par le roi :

Les ministres : J. Malou, Ch. Woeste, V. Jacobs, A. Beernaert, chevalier de Moreau, Pontus, J. Vandenpeereboom.

Les doctrines dont ce projet de loi est destiné à assurer le triomphe sont développées sans réticence dans l'exposé des motifs.

« La loi de 1879, dit cet exposé, est une loi de centralisation à outrance, et l'application qui en a été faite a dépassé le texte même de la loi. C'est l'Etat qui détermine à son gré dans chaque commune le nombre des classes primaires, gardiennes et d'adultes, c'est lui qui détermine le nombre des instituteurs, c'est lui seul qui les forme, c'est lui qui, en réalité, les nomme; au moins en était-il ainsi sous

le cabinet précédent, car il refusait d'admettre au serment l'instituteur légalement nommé par la commune, lorsque le choix lui déplaisait. Le budget scolaire était fixé par lui, d'après les données de ses inspecteurs ; le gouvernement imposait des charges aux communes même du chef des enfants pauvres qui fréquentent les écoles que la commune n'a ni créées ni adoptées.

» Cet excès de centralisation devait provoquer un retour vers les idées de 1830; le mouvement d'opinion publique qui vient de se manifester dans les élections avec une intensité qui a dépassé les craintes des uns, les espérances des autres, impose au gouvernement le devoir de présenter immédiatement aux Chambres une loi établissant un nouveau régime scolaire.

» La meilleure solution actuelle paraît consister dans l'émancipation de la commune, chargée, sous le contrôle *restreint* et avec l'appui de l'Etat, de veiller à ce que les jeunes générations trouvent, *partout où la liberté n'y a pas suffisamment pourvu*, le moyen d'acquérir aisément les connaissances élémentaires qui constituent l'instruction primaire. »

Cela signifie que l'école libre, l'école congréganiste, doit occuper la première place et jouer le premier rôle dans le système que veut organiser le gouvernement catholique; l'école communale ne vient qu'au second rang, et ne doit exister que là où l'école libre aura dédaigné de s'établir. On s'en explique très clairement :

« Une loi de confiance dans la liberté et dans les communes doit prendre la place d'une loi de défiance.

» S'il fallait dans une loi de ce genre indiquer le rôle respectif des écoles communales, adoptées, et libres, *il serait rationnel de mentionner l'école libre en première ligne;* mais il ne s'agit que de déterminer le rôle des pouvoirs publics dans l'enseignement primaire; on conçoit donc que l'on passe sous silence l'école libre proprement dite pour ne s'occuper que de l'école communale et de l'école adoptée.

» La commune conserve la charge de procurer le bienfait de l'enseignement primaire à ceux de ses habitants qui ne peuvent l'obtenir dans les écoles libres qui leur conviennent. Elle dispose de deux moyens pour atteindre ce but : adopter des écoles privées, créer des écoles communales.

» La commune peut adopter *et subsidier* toutes les écoles libres qui le méritent... L'adoption dépend de la commune seule; l'Etat et la province trouvent dans la faculté de refuser leurs subsides à la commune une garantie suffisante pour empêcher qu'il ne soit fait abus de l'adoption. Mais la commune ne peut se borner à adopter des écoles privées; en thèse générale, elle doit créer au moins une école communale; l'obligation inscrite en tête des lois de 1842 et de 1879 subsiste. Les particuliers auront ainsi, le plus souvent, le choix entre l'éducation primaire communale et privée.

» Il peut arriver fréquemment *qu'une seule école,* soit officielle, soit *privée,* suffise à tous les besoins de la commune et donne satisfaction à la très grande majorité des habitants.

» Il ne serait pas plus raisonnable en ce cas *d'obliger la commune à créer une école communale* à côté de l'école adoptée qui suffit, qu'il ne le serait de la contraindre à adopter une école privée lorsqu'elle a pourvu aux besoins de la commune en organisant une école officielle.

» La commune peut, dans ces circonstances, *être dispensée*

de l'obligation d'établir ou de conserver une école communale. »

On a vu que l'article 4 du projet de loi rétablit en tête du programme l'enseignement religieux, que la loi de 1879 avait laissé au soin des familles et des ministres des cultes. Voici comment l'exposé des motifs s'explique à ce sujet :

« Le projet reconnaît aux communes le droit d'inscrire en tête du programme scolaire l'enseignement de la religion et de la morale. Cette faculté est conforme à l'esprit de la loi, qui abandonne aux communes, organes des pères de famille, le soin de régler l'enseignement public. Elles auront du reste, surtout dans les localités importantes, le droit d'établir des écoles de différente nature pour satisfaire aux désirs variés des populations.

» Il n'est pas à craindre que ce système méconnaisse, dans les petites communes, les égards dus aux convictions des minorités. Celles-ci sont sauvegardées par le droit pour les parents d'obtenir la dispense de l'enseignement religieux pour leurs enfants, et par l'obligation pour l'école communale ou adoptée de donner cet enseignement au commencement ou à la fin des classes. »

L'inspection, que la loi de 1879 avait organisée d'une manière efficace, n'aura plus que des attributions insignifiantes; les comités scolaires sont supprimés.

« L'inspection gouvernementale ne s'étend pas à l'enseignement didactique de la religion et de la morale; elle ne s'applique qu'aux autres branches de l'enseignement primaire, tant obligatoires que facultatives.

» L'inspecteur n'a d'ordres à donner ni aux instituteurs ni aux communes; il se borne à inspecter, à interroger et à faire rapport sur le résultat de ses investigations. L'inspection ne peut être tracassière, mais elle doit être sérieuse; toute l'action du gouvernement est dans les subsides; l'inspection est l'œil du gouvernement contrôlant l'emploi des subsides.

» L'institution des comités scolaires disparaît; ce rouage gouvernemental, placé entre les communes et leurs écoles, n'est pas compatible avec le système de décentralisation qu'il s'agit d'inaugurer; il était et serait le plus souvent, dans la commune, une cause de division. »

Les déclarations faites par M. Jacobs, ministre de l'intérieur, lors du premier examen du projet de loi dans les sections de la Chambre, en ont encore aggravé le caractère. Elles annoncent que le ministère catholique est décidé à ruiner par tous les moyens l'école communale et laïque. « La commune, a dit M. Jacobs, pourra subsidier l'école adoptée, non seulement en argent, mais en nature, et notamment l'installer dans les bâtiments de l'école communale. L'intention formelle du gouvernement est de réduire considérablement les subsides de l'Etat en faveur de l'enseignement primaire. La commune n'est pas tenue de participer aux frais de l'instruction primaire dans une proportion supérieure à 2 centimes additionnels au principal des contributions directes. Si la somme ainsi obtenue, jointe aux subsides de la province et de l'Etat, ne suffit pas à couvrir les dépenses, l'école tombe. La commune est absolument libre de supprimer les écoles d'adultes et les écoles gardiennes; le gouvernement n'a pas le droit de s'y opposer, et si elles sont maintenues il n'accordera pas de subsides. Le gouvernement n'entend pas contrôler non plus

les décisions des conseils communaux qui réduiraient le traitement de leurs instituteurs. Enfin, le nombre des écoles normales de l'Etat subira une forte réduction. »

— Par une coïncidence qui mérite d'être signalée, au moment même où le ministère catholique présentait à la Chambre un projet de loi destructeur de l'enseignement primaire, sortait de presse le 13e rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique. Présenté aux Chambres le 11 juillet 1883, — il a fallu plus d'un an pour imprimer ces 1452 pages in-4°, — il résume la période triennale 1879-1880-1881 : ce sont précisément les trois premières années d'application de la loi de réforme scolaire qui va être abrogée.

« On voit d'ici le contraste, dit à ce propos l'*Indépendance belge*.

» Nous sommes en pleine désorganisation scolaire, et ce rapport, legs de M. Van Humbeeck, nous fait assister aux premiers temps de la réorganisation de l'école populaire au moment même où son successeur, appuyé sur une majorité fanatique, et secondé par de prétendus Indépendants, qui ne sont que des complices, s'apprête à la livrer aux congrégations.

» A chaque page les comparaisons s'offrent d'elles-mêmes entre un passé tout récent qui était une œuvre d'avenir, et un présent qui va nous faire reculer bien en deçà du régime bâtard dont cette œuvre nous avait débarrassés....

» Voici un mot qui désormais n'a plus de sens : Inspection.

» L'inspection d'hier était un service public destiné à pousser à la roue du progrès scolaire.

» Celle de demain ne sera plus qu'un rouage inutile, maintenu seulement pour donner l'illusion d'un contrôle sur l'école adoptée.

» Cherchez dans ce rapport l'école adoptée, vous ne la trouverez nulle part ; la loi de 1879 avait supprimé l'adoption, à raison des abus qu'avait révélés une longue pratique du régime de 1842.

» Dans le projet Jacobs, l'école adoptée, c'est-à-dire l'école cléricale, est partout ; et là même où elle n'apparaît pas au premier coup d'œil, elle se dresse cependant derrière des réserves de pure forme, comme ces clochers de village qu'un rideau d'arbres cache pour un instant au regard du touriste.

» D'ici à peu de temps on cherchera l'école communale et on ne la trouvera plus. Elle aura fait place à l'école du couvent. Les murs de l'édifice public subsisteront, mais dans la plupart des communes l'organisation savante et féconde qu'ils abritaient sera remplacée par les simulacres scolaires et les patenôtres des Petits-Frères.

» Plus d'écoles gardiennes, plus d'écoles d'adultes, autres que celles qu'il plaît au clergé de fonder, afin de pétrir à son gré le cerveau de l'enfant dès son âge le plus tendre, et de prolonger son influence au delà de l'âge d'école sur l'adolescent, sur l'homme fait. La commune aura le droit de supprimer les siennes.

» Par contraste, le 13e rapport triennal rappelle les mesures prises et les efforts poursuivis pour stimuler la sollicitude des communes et le zèle du personnel enseignant, pour intéresser au jardin d'enfants, à l'école primaire, à l'école d'adultes, la population représentée par les comités scolaires, désormais supprimés.

» Il est impossible qu'une loi aussi audacieuse, aussi insolente en

sa tartuferie que celle dont la Chambre est saisie, obtienne l'assentiment du pays. Cette loi est, dès à présent, condamnée. Elle durera tant qu'elle pourra. Elle ne vivra pas. Le gouvernement abuse de la force parlementaire qu'il doit à des circonstances diverses auxquelles ses doctrines générales et ses idées scolaires en particulier sont parfaitement étrangères. Mais la force morale lui fait défaut. Il pourra faire voter sa loi par les Chambres. Il ne la fera pas adopter par l'opinion publique ; et non seulement dans les villes dès à présent hostiles, mais peut-être même dans ces campagnes qu'il asservit au clergé pour perpétuer la prépondérance de son parti, la guérison viendra de l'excès du mal. »

— Le projet de loi sur l'instruction primaire soulève dans toute la Belgique des protestations énergiques de la part des libéraux. La manifestation la plus significative qui ait été faite jusqu'à présent contre ce projet désastreux est la réunion des bourgmestres et conseillers des communes belges tenue à Bruxelles le 9 courant, à l'Hôtel-de-Ville, sous la présidence de M. Buls, bourgmestre de Bruxelles. Sur la proposition de M. Wael, bourgmestre d'Anvers, un *compromis* a été juré et signé par tous les assistants dans les termes suivants :

Les soussignés, tous conseillers communaux du royaume, protestent solennellement et de toute leur énergie contre le projet de loi scolaire. Ils prient les Chambres et Sa Majesté le roi de le repousser, et déclarent vouloir user de tous les moyens légaux pour en empêcher l'adoption. Pénétrés de leurs devoirs envers la nation, ils s'engagent, par un serment inviolable, à revendiquer sans trève ni relâche les droits du peuple à l'instruction publique donnée aux frais de l'État, en exécution loyale et honnête de l'article 17 de la constitution.

La formule de ce *compromis* sera soumise à la signature de tous les conseillers communaux du royaume appartenant à l'opinion libérale.

Chili. — La *Deutsche Zeitung* de Vienne annonce que le Chili a envoyé en Europe M. Abelardo Nuñez, inspecteur général des écoles et commissaire de l'instruction publique, avec la mission de recruter en Allemagne et en Autriche le personnel enseignant nécessaire aux écoles normales chiliennes de récente création. Les postes à pourvoir sont les suivants :

A l'école normale d'instituteurs de Santiago : un directeur, qui doit enseigner en même temps la pédagogie et une langue vivante, anglais ou français (traitement, 15,000 francs); un professeur de mathématiques et de cosmographie (7,500 francs); un professeur de dessin, de calligraphie et de musique (7,500 francs); un professeur d'histoire naturelle et de géographie (7,500 francs); un professeur de gymnastique (5,000 francs).

A chacune des deux écoles normales d'institutrices de Santiago et de Concepcion : une directrice, qui doit enseigner en même temps la pédagogie et une langue vivante (12,000 francs); une maîtresse pour les sciences naturelles (5,000 francs); une maîtresse pour les mathématiques et la géographie (5,000 francs); une maîtresse pour le dessin et les travaux à l'aiguille (5,000 francs); une maîtresse de musique et de calligraphie (5,000 francs).

Les postulants doivent être célibataires ou veufs, de religion catholique, et contracter un engagement de six années.

Hollande. — Au commencement de cette année, deux propositions de révision de la loi scolaire de 1878 avaient été présentées à la seconde Chambre des Etats-Généraux, l'une par le gouvernement, l'autre par M. Mackay et trois autres membres de la droite. Depuis l'avènement du ministère conservateur de M. Heemskerk, on s'attendait à quelque tentative, de la part du cabinet, pour obtenir des modifications à la loi de 1878; mais, comme les libéraux ont conservé la majorité à la Seconde Chambre, le gouvernement a compris qu'il ne lui serait pas possible de toucher au principe même de la loi, la neutralité religieuse de l'école: il n'a fait porter sa proposition de révision que sur quelques détails, en particulier sur le côté financier de la loi. La proposition de M. Mackay et de ses collègues allait plus loin que celle du gouvernement dans la voie des économies; mais elle respectait également le principe de l'école neutre.

Les deux propositions sont venues en discussion dans le courant de mai dernier. Les propositions de MM. Mackay et consorts ont été repoussées, celles du ministère votées en partie. Parmi les articles révisés, les deux principaux sont l'article 24 et l'article 45. Le texte de l'article 24 portait : « Quand le nombre des élèves d'une école excède *trente*, l'instituteur doit être assisté par un adjoint; quand ce nombre excède *soixante-dix*, l'instituteur sera assisté par deux adjoints. » Le ministère voulait remplacer les chiffres de trente et de soixante-dix élèves par ceux de *quarante-cinq* et de *quatre-vingt-dix* élèves ; M. Mackay proposait ceux de *quarante* et de *cent* élèves. La Chambre, après un assez long débat, a adopté un texte portant qu'il y aura un adjoint lorsque le chiffre des élèves dépassera *quarante*, et deux adjoints lorsque ce chiffre dépassera *quatre-vingts*.

Quant à l'article 45, relatif aux subventions accordées par l'Etat en faveur de l'instruction primaire, il disait que « l'Etat rembourse chaque année aux communes 30 0/0 des dépenses qui leur sont imposées par l'instruction primaire par l'article 44 ». Le gouvernement et M. Mackay proposaient de dire que « l'Etat rembourserait aux communes 40 0/0 du traitement payé aux instituteurs », au lieu de 30 0/0 des dépenses totales. La Chambre s'est décidée en faveur d'un amendement portant que l'Etat remboursera aux communes 30 0/0 des dépenses scolaires, à l'exception de celles qui concernent l'entretien des maisons d'école et du mobilier, l'achat de nouveau mobilier, et l'achat et l'entretien des livres et du matériel d'enseignement.

Les modifications apportées à la loi de 1878 entreront en vigueur le 1er septembre 1884, si la première Chambre y donne son consentement.

Italie. — Le Sénat italien a terminé sa session sans discuter le projet de loi relatif aux instituteurs que lui avait adressé la Chambre des députés. Ce projet se trouve donc ajourné de nouveau.

République Argentine. — Nous avons reçu de la Commission nationale d'éducation une brochure contenant les discours prononcés

par le docteur B. Zorrilla, président de cette commission, et par le général Roca, président de la République, à l'occasion de l'inauguration des bâtiments destinés à recevoir les écoles primaires de Buenos-Aires, le 1er juin dernier. « Cette solennité, a dit le Dr Zorrilla, est destinée à commémorer l'inauguration des écoles non pas seulement de la capitale, mais de la République tout entière; car une impulsion vigoureuse a été donnée, et ses effets se manifestent de toutes parts. Nous inaugurons aujourd'hui quatorze édifices scolaires, qu'occuperont 5,000 élèves, et j'espère que la présente année ne se terminera pas sans que les 40 autres bâtiments actuellement en construction sur divers points du territoire ne soient achevés. »

Suisse. — Le Congrès des instituteurs de la Suisse romande a eu lieu à Genève les 6 et 7 août. Nous en parlerons dans un prochain numéro.

Union américaine. — Il s'organise en ce moment à la Nouvelle-Orléans, sous le patronage du gouvernement des Etats-Unis, une Exposition universelle qui prendra le nom de *World's Industrial and Cotton Centennial Exposition*, ou Exposition du centenaire du coton. Elle s'ouvrira le 1er décembre prochain. On nous annonce d'Amérique que les proportions en seront aussi grandioses que celles de l'Exposition du centenaire de l'indépendance à Philadelphie en 1876. Une section spéciale sera consacrée à l'éducation : nous en analyserons le programme dans un prochain numéro. En attendant, nous croyons intéresser nos lecteurs en traduisant le passage ci-dessous d'une lettre adressée par le général Eaton, commissaire de l'éducation à Washington, à M. le directeur de l'enseignement primaire, à Paris :

« Votre gouvernement a reçu officiellement l'invitation adressée à la France, par le gouvernement des Etats-Unis, de participer à cette Exposition; et je désire vous transmettre, à cette occasion, les vœux que je forme personnellement pour une participation active de la part de votre pays. Les sympathies que notre République éprouve pour la République française seront particulièrement satisfaites si votre gouvernement veut bien envoyer à l'Exposition un tableau complet des progrès qui ont été accomplis en France dans le domaine de l'éducation sous la République. L'élément français si largement représenté à la Nouvelle-Orléans, et les souvenirs qu'on y a gardés de la mère-patrie, ajouteront beaucoup à l'intérêt de la participation de la France. Les éducateurs américains se rappellent avec plaisir la présence de la délégation française à l'Exposition de Philadelphie. Nous espérons qu'il sera possible d'organiser à la Nouvelle-Orléans, pendant la durée de l'Exposition, un Congrès pédagogique international, et je prends la liberté d'attirer sur ce point important votre plus sérieuse attention. »

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 18346-4.

Nouvelle série. — Tome V. N° 9. 15 Septembre 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ENSEIGNEMENT PATRIOTIQUE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

(Premier article.)

On me prie de répondre à cette question : « Si vous étiez instituteur, comment vous y prendriez-vous pour inspirer à vos élèves l'amour de la patrie française ? » Ce souci doit être l'une des pensées constantes du maître. Après l'obligation de faire de ses élèves d'honnêtes gens, il n'est pas de devoir qui s'impose à lui plus impérieusement que celui de faire d'eux de bons Français. La France est aujourd'hui, non seulement vaincue et humiliée, mais encore mutilée : elle ne se relèvera qu'à la condition de trouver chez tous ses enfants un dévouement prêt à tous les sacrifices. Or, on ne se dévoue, on ne se sacrifie qu'à ce que l'on aime, à ce que l'on aime avec passion. C'est l'ardent amour de la France que le maître doit inspirer à ses élèves.

Je donnerai à la question une forme plus précise encore. Si vous aviez un enfant, comment vous y prendriez-vous pour faire de lui un bon Français ? Un instituteur n'est pas à la hauteur de sa tâche s'il ne considère ses élèves comme ses enfants ; s'il ne s'applique à mettre dans leurs âmes ce qu'il voudrait mettre dans l'âme de son propre fils.

Il y a deux façons d'enseigner le patriotisme. Une façon directe qui s'applique, soit à développer certaines idées, soit à exalter certains sentiments patriotiques. Il y a aussi une façon indirecte qui, sans prononcer pour ainsi dire le mot de patrie, n'en aboutit pas moins par une action lente mais continue à faire aimer la patrie.

Il faut examiner l'un après l'autre ces deux enseignements, car tous deux sont nécessaires; tous deux sont destinés à se prêter un mutuel appui.

Je passerai rapidement sur les moyens directs d'inspirer aux enfants l'amour de la France. Ici, tout le monde est d'accord. Il ne reste qu'à mieux faire encore, s'il est possible, ce qui se fait déjà dans toutes les écoles.

I

On n'aime que ce que l'on connaît. Tout enfant aime la maison paternelle, les champs qui l'entourent, le clocher de sa commune. Si l'on veut qu'il aime la France, il faut la lui faire connaître. Il faut que la carte de France soit mise sans cesse sous ses yeux. Il faut, non seulement qu'il voie cette carte, mais qu'il sache la lire et la comprendre. La géographie de la France doit être, à l'école primaire, le premier enseignement de la géographie. On fera connaître à l'enfant le relief physique de son pays; on lui énumérera, on lui fera voir autant que possible les productions diverses du sol dans les différentes provinces. Il saura qu'il n'est pas de contrée plus féconde, plus riche, favorisée d'un plus doux climat. Il admirera son heureuse situation entre l'Océan et la Méditerranée. Après lui avoir fait connaître la France, on lui montrera ses colonies. Il ne faudra pas un grand effort pour l'amener à comprendre que, dans les conditions actuelles de l'humanité, un pays européen ne saurait être grand et prospère s'il se contente de sa place qu'il occupe en Europe; s'il ne cherche à étendre son influence civilisatrice dans l'univers tout entier.

II

L'enseignement de l'histoire n'est pas moins nécessaire que celui de la géographie. L'histoire de France doit être la première que l'on apprenne aux enfants; elle doit être toujours celle qu'on leur apprend le mieux. Lorsque, dans cent ans seulement, on saura que pendant longtemps on a enseigné aux élèves de nos écoles primaires l'histoire sainte sans leur apprendre, pour ainsi dire, un mot de l'histoire de France, on aura quelque peine sans doute à s'expliquer cette étrange aberration. Nous

ne sommes pas des Juifs, — et le peuple juif n'existe même plus; nous sommes des Français. Notre rôle, à nous, qui succédons à tant de générations, qui nous ont faits ce que nous sommes et nous ont transmis leur sang, c'est de continuer leur œuvre. Or pour la continuer il faut d'abord la connaître.

Les individus passent, mais la race demeure. Ce qu'est une nation, c'est justement cet être collectif qui, sans cesse renouvelé par la naissance et la mort, se perpétue de siècle en siècle, occupant le même sol, conservant le même génie et les mêmes intérêts, animant de la même vie commune des millions d'individus. C'est cette solidarité des vivants et des morts qui est le vrai fond du patriotisme; et l'étude de l'histoire peut seule la fortifier.

Comment demander d'aimer réellement la France, de mourir pour elle au besoin, à ceux qui sauraient à peine ce que c'est que la France. Faites donc connaître la France à nos enfants. Montrez-leur comment elle s'est formée lentement, laborieusement. Montrez-leur les vicissitudes qu'elle a traversées, tout ce qu'elle a souffert pour constituer son unité, et ensuite pour la défendre. Parlez-leur de sa gloire dans le passé; ne craignez pas davantage de leur parler de ses épreuves et de ses humiliations. Les hommes se tiennent les uns aux autres aussi bien par la communauté des deuils, et peut-être plus encore, que par celle des joies. C'est en voyant par quelles terribles crises la France a passé, sept ou huit fois dans son histoire, et dont elle est sortie cependant chaque fois plus forte, que les enfants, si douloureux que puisse être le présent, apprendront à ne pas désespérer de l'avenir. Qu'ils revivent pour ainsi dire par l'imagination la vie de toutes les générations qui les ont précédés. Qu'ils soient prêts à verser des larmes de rage et que leurs cœurs se serrent quand ils entendront raconter les désastres de Crécy, de Poitiers, d'Azincourt, de Pavie, de Hochstedt ou de Ramillies, de Rosbach, de Trafalgar, de Leipzig ou de Waterloo. On connaît le cri, si touchant en sa naïveté, du seigneur du moyen âge entendant prêcher la Passion : « Ah! si j'avais été là avec mes hommes d'armes... » ; qu'ainsi tout enfant frémisse à certains récits, et lorsqu'il sera homme, si la France a besoin de lui pour la défendre, ne craignez pas qu'il manque à faire son devoir.

N'imitons pas ceux qui, par crainte chimérique d'un passé qui ne reviendra plus, cherchent à creuser un abîme entre la France moderne et la France d'autrefois. Nous sommes les héritiers de la vieille France; nous sommes ses fils. C'est par elle que nous remontons si loin dans un passé dont nous avons le droit d'être fiers. Quand on enseigne l'histoire de la Révolution, je voudrais justement que l'on n'y vît pas un déchirement de notre histoire, mais bien plutôt son achèvement. Ce qui a substitué aux divisions de castes l'égalité de tous devant la loi; ce qui a remplacé le droit divin d'un homme par la souveraineté nationale, et la monarchie par la République, c'est cette ardente passion de la liberté et de l'égalité qui était il y a deux mille ans déjà dans l'âme des Gaulois nos pères; qui au moyen-âge a présidé au mouvement des communes ; qui plus tard, pour abattre la féodalité, grande et petite, s'est faite l'alliée de la royauté; qui au siècle dernier enfin, a renversé la royauté elle-même.

Et je ne voudrais pas que l'on se bornât à faire connaître, avec les faits de l'histoire de France, le mouvement général qui conduit et emporte cette histoire. Je voudrais que l'on fît bien comprendre aux enfants la grandeur et la noblesse de cette histoire. Je voudrais que d'âge en âge on leur fît voir combien le génie français a été naturellement généreux et humain; que notre pays a toujours aimé la loyauté et la franchise, comme il honorait le courage; qu'il n'a jamais séparé sa cause des intérêts de l'humanité; qu'au moyen âge il mettait son orgueil à être appelé le « soldat de Dieu », c'est-à-dire le défenseur de la justice; et qu'en 1789 ce ne sont pas les droits du Français, mais les droits de l'Homme qu'il a proclamés. Seule, entre toutes les nations, la France n'a jamais séparé ses intérêts de ceux de la civilisation.

Aucune patrie n'est plus noble et plus digne d'être aimée que la patrie française. Telle est la leçon qui ressort de son histoire, et qu'emporteront de l'école tous ceux auxquels elle aura été bien enseigné. Les glorieux exemples donnés par les pères reviendront comme d'eux-mêmes à la mémoire des fils pour leur montrer la voie, pour les encourager et les soutenir.

III

Plus tard, quand l'enfant sera devenu capable de réfléchir, l'instruction civique et morale viendra fortifier avec l'idée du devoir cet amour de la patrie mis dans son cœur par l'étude de la géographie et par celle de l'histoire. Cette instruction lui apprendra que, du jour de la naissance à celui de la mort, une étroite communauté d'intérêts relie sans cesse les habitants d'un même pays; que ce pays ne peut être amoindri sans que tous ses enfants en souffrent dans leur fortune privée aussi bien que dans leur dignité; que les routes dont nous nous servons, la tranquillité et la sécurité dont nous jouissons, nos écoles, nos musées, presque tout ce qui fait la paix ou l'agrément de notre vie, nous le devons à la patrie, aux lois sages et justes qu'elle a établies. Elle lui apprendra que la patrie française a établi l'égalité de tous ses enfants, non seulement devant la loi civile, mais encore devant la loi politique. Il comprendra alors qu'il doit accepter loyalement sa part des charges communes qui profitent à tous. Il comprendra que s'il a sa part dans le gouvernement de son pays, c'est un devoir pour lui de faire un bon emploi de ses droits d'électeur. Il comprendra aussi que tout citoyen doit être un soldat, et que se dérober au service militaire est tout à la fois une lâcheté et une trahison.

IV

Voilà trois façons directes d'enseigner le patriotisme; toutes trois excellentes. Il en est d'autres encore qui concourent au même résultat et que l'on aurait tort de dédaigner.

Je citerai, d'abord, les chants patriotiques. La musique est une des plus puissantes manifestations du sentiment; elle est aussi un des plus puissants moyens d'action sur les âmes. Les peuples de tous temps ont eu leurs chants guerriers, comme ils ont eu leurs chants religieux. La *Marseillaise* est sortie chez nous de l'élan patriotique de 1792; et combien à son tour elle a contribué, de génération en génération, à ranimer cet élan patriotique! Que n'ont pas fait aussi, de l'autre côté du Rhin, les chants de Kœrner et tant d'autres pour éveiller contre nous ce farouche patriotisme allemand, dont nous avons si bien vu l'énergie!

La musique, qui émeut jusqu'aux hommes faits, ébranle violemment l'enfance et la jeunesse. Elle les transporte d'une sorte d'exaltation mystique. Ces chœurs, que toutes les voix d'une école répètent ensemble, font passer dans tous les esprits une même ardeur.

Ce n'est pas chose facile de trouver de beaux chants patriotiques. Ici surtout les paroles et les airs doivent être dignes les uns des autres. Mais en cherchant bien on trouvera, et il faut espérer qu'il se rencontrera quelques poètes et quelques musiciens pour ajouter aux chants que nous possédons déjà. Le patriotisme n'est pas seulement une idée; il est un sentiment aussi. Ce n'est pas à la raison seule qu'il doit s'adresser; c'est à l'imagination, c'est aux sens; à tout ce qui soulève l'individu, lui facilite l'action, le pousse à l'action, l'élève par l'enthousiasme au-dessus de lui-même, lui communique une sorte de généreuse ivresse. Apprenez-les à l'enfant, dès l'école, ces chants de la patrie, qui, un jour peut-être, le conduiront plus sûrement à la victoire.

Ce n'est pas aux oreilles seulement qu'il faut parler. Il faut parler aux yeux aussi. C'est une idée excellente que ces images introduites en ces dernières années dans nos écoles sous le nom de « bons points » destinés à récompenser le travail. L'Eglise catholique, toujours si pratique et si intelligente en matière d'éducation, procédait ainsi depuis longtemps déjà : elle se servait de l'image. Le patriotisme en doit faire autant. Montrez à nos enfants les héros de notre histoire comme l'Église leur montre ses saints : ainsi vous leur inspirerez le désir de leur ressembler. Montrez-leur les grandes scènes du passé de la France : ainsi vous le graverez mieux dans leur mémoire. Montrez-leur les beaux exemples de valeur ou de sacrifice : ainsi vous susciterez de nouveaux exemples de vaillance ou de dévouement. Et montrez-leur aussi les uniformes de nos soldats et de nos marins: vous les rendrez plus capables de porter un jour dignement quelqu'un de ces uniformes.

N'oubliez pas le drapeau de la patrie; que dès la plus tendre enfance une association se fasse chez tous entre ses trois couleurs et la France; que l'enfant les vénère d'un culte religieux ; qu'il soit convaincu que partout où flottent ces trois couleurs

l'âme même de la France est aussitôt avec elles. Je voudrais pour ma part qu'il y eût dans chaque école un drapeau, dont l'instituteur eût la garde et dont la remise fût faite avec solennité. Je voudrais que dans toutes les promenades scolaires ce drapeau accompagnât la classe, et que ce fût la récompense du meilleur élève d'être admis à l'honneur de le porter.

Et je voudrais aussi que l'enfance fût partout mêlée à nos fêtes nationales ; que, jusque dans la plus petite commune, l'école eût sa place à la cérémonie du 14 Juillet. Il n'est point de petites choses en matière d'éducation. C'est en faisant sans cesse revenir devant l'esprit de l'enfant la pensée de la patrie qu'on l'y enfonce profondément. C'est là ce qu'ont si bien compris et mis en pratique nos vainqueurs en 1870, et nous n'avons pas profité de leur exemple autant que nous l'aurions dû.

V

Il est un seul point où je serais fâché que notre pays prît l'Allemagne pour modèle. L'Allemagne enseigne à ses enfants la haine de l'étranger. Pour elle, comme pour les Romains autrefois, l'étranger n'est pas seulement l'étranger, il est aussi l'ennemi. Et le Français en particulier n'est pas là seulement l'ennemi, il est l'ennemi deux fois haï, l'ennemi héréditaire. Dès les plus tendres années, le petit Allemand apprend dans sa famille à abhorrer le nom français : les leçons de l'école viennent bientôt, en attendant la caserne, continuer l'œuvre de la famille. La France est représentée comme ayant tous les vices, comme en proie à toutes les corruptions. On ne faisait pas aux enfants d'Israël de plus horribles peintures de l'Égypte ou de Babylone. L'infidèle, au temps des Croisades, n'était pas représenté sous de plus odieuses couleurs. Tout jeune Allemand est élevé dans cette idée fixe : que c'est faire œuvre pie, œuvre agréable à l'Éternel, que d'effacer par le fer et le feu la France de la liste des nations.

Je ne méconnais pas au point de vue des résultats la puissance de cette méthode d'éducation. La haine est une des plus fortes passions dont l'humanité soit capable ; nous l'avons vue à l'œuvre en 1870. Et pourtant je serais désolé que l'on s'efforçât de la souffler dans l'âme de nos enfants. La haine est un

sentiment mauvais; elle excite en l'homme ce qui est le moins noble en lui : la cruauté, la férocité, l'appétit de la vengeance; tous ces instincts brutaux et sauvages que Shakespeare a si bien nommés les scorpions de l'âme humaine.

N'élevons pas nos enfants, même pour en faire un jour des combattants plus énergiques, à cette abominable école de la haine; ne les accoutumons pas à rugir au seul nom de l'Allemagne, comme on fait donner de la voix aux jeunes chiens de chasse en leur montrant un lièvre ou un cerf empaillés. Je dirai plus. Quand nous parlons à nos enfants de l'étranger, que ce soit toujours avec justice. Ne craignons pas de leur montrer les réelles qualités de nos voisins. Parlons-leur avec respect de l'Italie, cette initiatrice des peuples modernes. Parlons-leur avec respect des Anglais, cette race égoïste sans doute et peu aimable, mais qui a aimé la liberté d'un amour si sincère; qui a montré et montre tant d'énergie, tant de bon sens pratique, un sentiment si fier de sa dignité, tant de ces vertus robustes qui font les nations fortes. Parlons-leur avec respect de l'Allemagne elle-même. Montrons-leur son patriotisme ardent, sa patience et sa constance, son activité d'esprit admirable, sa discipline merveilleuse; et qu'ils comprennent bien que, si elle nous a vaincus, c'est qu'elle avait su mettre d'abord de son côté tout ce qui pouvait assurer la victoire. Apprenons à nos enfants à respecter nos voisins ; ne craignons pas de leur montrer par où ils sont grands, par où même ils ont quelquefois valu mieux que nous.

Mais ce qu'en même temps il ne faut pas cacher à nos enfants, ce sont les sentiments dont ces voisins sont animés à notre égard. N'apprenons pas à nos fils la haine; mais quand on nous hait ailleurs, ne le leur dissimulons pas non plus. A la veille de 1870, nous croyions follement, parce que nous sentions en nous un élan de fraternité universelle, que nous étions entourés d'amis : la désillusion a été cruelle. Nous avons appris à quel point l'Allemagne nous haïssait : nous avons vu l'Europe entière, non seulement refuser d'étendre la main pour nous secourir, mais se réjouir de nos désastres. Il importe que tous, jusqu'aux plus petits, sachent la vérité. Il ne faut pas leur laisser ignorer que l'Allemagne, au lendemain de sa victoire,

nous hait encore, tout autant que la veille; que la conquête de l'Alsace et de la Lorraine ne lui suffit pas; que sur ses cartes la Bourgogne, la Champagne, nos départements du Nord, sont marqués comme des terres germaniques, à délivrer bientôt du joug français. Il ne faut pas leur laisser ignorer que l'Italie, de son côté, revendique hautement, comme lui appartenant, et la Savoie et Nice, et une partie même de la Provence aussi bien que la Corse. Il ne faut pas leur laisser ignorer que l'Angleterre se réjouirait encore d'un nouvel abaissement de la France. Ainsi, nous ne les habituerons pas à haïr; mais, ce qui est nécessaire aujourd'hui plus que jamais, nous leur apprendrons que c'est sur elle-même surtout, sur l'énergie de tous ses enfants, que la France doit compter pour défendre ses droits, conserver son rang dans le monde, et maintenir l'intégrité de son territoire. Je dis trop peu, car ce territoire, hélas! n'est plus intact. Il y a une tache noire à l'orient de la France; et cette tache noire, malheur au Français, grand ou petit, qui serait capable de l'oublier!

VI

Tel est l'enseignement direct du patriotisme. On ne saurait, ni dans la famille, ni dans l'école, lui faire une part trop grande. Toute éducation est plus ou moins un entraînement. Elle consiste à présenter sans cesse à l'esprit et au cœur certaines idées et certains sentiments: à créer, comme disent les philosophes, par l'habitude et la répétition, certaines associations inévitables. Il faut que l'image de la patrie revienne continuellement devant les yeux de l'enfant; qu'elle pénètre au plus profond de lui-même; qu'il sache bien et tout ce qu'il lui doit et tout ce qu'elle est en droit d'exiger de lui; qu'il l'aime, en un mot, comme il aime ses parents, ses frères et ses sœurs, la maison paternelle, et les champs ou les prés qui l'entourent.

Et pourtant ce n'est là que la moitié de l'enseignement patriotique. Je dirai toute ma pensée: c'en est la moitié la moins importante.

Quand on a fait connaître à l'enfant la géographie et l'histoire de son pays; quand on lui a enseigné ses devoirs envers la patrie; quand on lui a fait chanter des chants patriotiques et

qu'on lui a inspiré le culte du drapeau national ; quand on l'a entretenu de l'étranger, et qu'on lui a bien fait comprendre quelles épreuves peuvent l'attendre, on n'a pas tout dit. Si l'on veut faire de lui un citoyen utile dans la paix, un soldat résolu et intrépide dans la guerre, il faut surtout et d'abord faire de lui un véritable Français. Il faut, par toute l'éducation, développer en lui ces qualités fortes et originales, qui ont fait dans le passé la grandeur de sa race, qui seules peuvent encore, dans le présent ou dans l'avenir, assurer sa supériorité. C'est là ce que j'ai appelé l'enseignement indirect du patriotisme. C'est celui dont on a le moins parlé; c'est pourtant celui auquel je voudrais que, dans la famille aussi bien qu'à l'école, on attachât le plus de prix.

Donner à chacun de nos enfants une âme véritablement française; faire passer en lui tout ce que nos pères ont eu de meilleur, et le rendre ainsi capable de continuer dignement leur œuvre, tout en lui épargnant, s'il se peut, les fautes qu'ils ont commises et les expiations qui ont suivi; former une génération nouvelle où revivent les générations disparues, en tout ce qu'elles ont eu de bon et de généreux, et qui s'il se peut en reproduisent l'image fidèle, mais plus belle encore et plus fière : tel est le but principal que doit se proposer l'éducateur.

Comme, en étudiant les œuvres de l'antique sculpture grecque ou de la peinture de la Renaissance italienne nous voyons des formes plus pures succéder à d'autres remarquables déjà, et s'affirmer de jour en jour davantage le sentiment de la beauté jusqu'à l'heure où la perfection même semble atteinte, ainsi faut-il, si nous ne nous résignons volontairement à la déchéance, que la France, tout en restant elle-même, mérite de plus en plus de conserver à la tête des nations modernes la place glorieuse qu'elle a conquise. Ce n'est pas par une heureuse fortune, par un concours d'heureuses circonstances, qu'elle a obtenu cette primatie. Elle lui a appartenu parce qu'elle l'avait méritée.

Continuons ainsi à faire qu'elle la mérite; que la nation française reste la première des nations par l'intelligence de ses enfants comme par leur valeur morale ; celle qui rende le plus de services à l'humanité, et soit le meilleur ouvrier de la civilisation : et nous pourrons envisager l'avenir sans crainte. La France n'a rien

à faire pour cela qu'à continuer d'être elle-même. Et, puisque la vie est toujours une lutte, qu'il s'agisse de ces luttes pacifiques qui n'ont point de trêve, ou de ces mêlées guerrières qui à certains intervalles heurtent violemment les uns contre les autres les peuples et les races, nous n'aurons rien à redouter, ni de la paix ni de la guerre.

En faisant des âmes véritablement françaises, en unissant dans les mêmes sentiments, dans les mêmes pensées, dans le culte d'un même idéal, ces trente-six millions d'individus qui composent la nation française, nous aurons formé un faisceau que rien ne pourra rompre; toutes les activités concourront au même effort; et si la patrie commune a jamais besoin d'être défendue, elle pourra compter sur l'énergie de tous.

Comment atteindre ce for intérieur des âmes? Comment faire de chacun de nos enfants qui grandissent, non pas seulement un bon Français fier d'appartenir à l'une des plus glorieuses patries qui soient au monde, un utile citoyen, un brave soldat, mais encore un vrai Français au meilleur sens du mot, et par l'esprit et par le cœur? C'est là ce qui reste à expliquer; et. je l'ai dit, c'est le principal.

Charles Bigot.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU BRÉSIL

Les questions d'enseignement, qui se posent partout aujourd'hui, ne sont pas toujours résolues suivant des méthodes exactes et strictement scientifiques. Dans la plupart des livres écrits sur cette matière depuis le réveil de l'instruction publique en France, on trouve assez souvent cette triple erreur qui consiste à croire: d'abord, qu'il y a un *summum* de perfection absolue pour les choses de l'enseignement public; en second lieu, que cette perfection absolue ne peut être réalisée que par une sorte d'éclectisme pratiqué sur tout ce qui se fait de mieux dans les diverses contrées du globe; et, enfin, que les progrès doivent se mesurer, non pas en comparant ce qui est avec ce qui a été dans un pays donné, mais en rapportant les faits scolaires à ce type de perfection dont nous avons parlé, et que l'on croit trouver mieux reproduit chez telle ou telle nation voisine.

Avec un pareil système d'appréciation on s'expose à oublier que le meilleur des régimes scolaires est celui qui répond le mieux au tempérament national, aux besoins du moment et aux institutions générales du pays.

L'organisation de l'enseignement au Brésil repose sur ces trois bases. Elle est en rapport, jusqu'à un certain point, avec nos mœurs, nos aptitudes et notre système politique, et ne ressemble à rien de ce qui fonctionne en France.

La France est une république fortement centralisée; le Brésil est une monarchie démocratique, seule de son espèce en Amérique, largement décentralisée. Aussi, tandis qu'en France l'enseignement à tous les degrés est concentré et se trouve au pouvoir de l'État, — au Brésil, tout au contraire, il est comme calqué sur la quasi-autonomie provinciale.

Au Brésil, l'enseignement primaire est du ressort de la province et des municipalités: l'enseignement secondaire n'appartient pas aux municipalités, mais il relève des gouvernements provinciaux. Seul l'enseignement supérieur constitue en fait un

monopole de l'État, qui distribue les grades et dispose d'établissements spéciaux où cet enseignement est donné. Nos municipalités et surtout nos provinces sont libres dans le choix du personnel, dans la fixation des programmes, dans l'adoption des méthodes et dans l'établissement des écoles. L'État ne leur impose aucun joug, aucun droit d'inspection, aucune contrainte administrative. Les examens qu'il fait subir aux candidats de toute provenance qui veulent prendre des inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur sont le seul moyen dont il dispose pour peser sur le programme de l'instruction primaire et secondaire.

En France, l'enseignement primaire n'est gratuit que depuis l'application des réformes récentes provoquées par M. Jules Ferry. Au Brésil, la *gratuité* existe en vertu de la Constitution du 25 mars 1824. Cette gratuité n'entraîne pas forcément l'obligation. Elle n'est qu'une facilité offerte aux pères de famille sur toute l'étendue de l'empire.

Certaines provinces ont décrété *l'enseignement obligatoire*; il en est d'autres où cet enseignement demeure facultatif, quoique toujours et partout gratuit. Dans un pays aussi vaste que le Brésil, où les centres de population sont irrégulièrement distribués, où les intérêts sont très divers, il était peut-être difficile de faire une loi uniforme astreignant tous les enfants à fréquenter l'école. Le législateur a donc abandonné aux provinces le droit de statuer sur l'opportunité et la possibilité de l'obligation.

Quant à la *laïcité*, ce mot n'est pas encore entré dans notre vocabulaire pédagogique. Nous ne sommes pas, comme ailleurs, dans la nécessité de prendre des mesures ayant pour but de sauvegarder la neutralité confessionnelle de l'État en face de citoyens professant des cultes différents ou n'en professant aucun. La religion catholique romaine est reconnue chez nous comme religion d'État; de plus, la tolérance de nos mœurs empêche qu'aucune conscience ne soit lésée ou violentée. L'instruction religieuse est donnée dans presque tous nos établissements scolaires, et, le plus souvent, par des laïques, sans qu'il en soit résulté de graves inconvénients.

L'enseignement public, au Brésil, est donc suffisamment en

harmonie avec nos mœurs et avec notre organisation gouvernementale. Il est gratuit, comme il convient à une démocratie; il est obligatoire ou facultatif, selon les circonstances, comme il doit être dans un vaste État libre; il est centralisé et décentralisé en même temps, parce qu'il s'applique à un empire que l'on pourrait appeler fédératif; enfin, il n'est ni exclusivement laïque ni exclusivement religieux, parce que, chez nous, il y a un mélange à parties égales de religion et de libre philosophie pratique.

Il est difficile de dresser l'inventaire et d'établir une statistique à peu près précise de l'instruction publique au Brésil. Pour le faire d'une manière complète, il faudrait posséder toutes les lois, tous les règlements, tous les budgets et la liste de toutes les fondations des *vingt* provinces de l'empire, maîtresses de leur organisation scolaire.

Il faudrait, en outre, y ajouter toutes les données se rapportant au « Municipe Neutre » formé par la capitale de l'Empire, car, dans cette fraction nationale qui se résume en la ville de Rio-de-Janeiro, l'enseignement public, même primaire et secondaire, est abandonné à l'Etat et se trouve annexé au département du ministre de l'Empire, lequel a dans ses attributions les administrations de l'intérieur, des cultes et de l'instruction publique.

Malgré ces difficultés, nous donnerons un aperçu des progrès réalisés dans l'enseignement au Brésil, en retraçant ce qu'il était au moment où ce pays a conquis son indépendance, et en exposant ce qu'il est aujourd'hui.

I

On sait que le Brésil, découvert en 1500 par un navigateur portugais qui allait aux Indes orientales poursuivre les conquêtes de Vasco de Gama, fit partie pendant plus de trois siècles — de 1500 à 1822 — de l'immense domaine colonial du Portugal. Ce dernier pays, obéissant aux préjugés de l'époque et peut-être aux nécessités du moment, tint presque toujours sa colonie sud-américaine sous un joug de fer. En ce temps-là — et c'est

encore un peu comme cela aujourd'hui, — les possessions d'outre-mer n'étaient guère considérées que comme des débouchés exclusifs pour le commerce de la métropole, et comme des champs de production de certaines denrées fort recherchées en Europe. Elles n'étaient pas des appendices et des prolongements de la mère-patrie, mais bien des terres étrangères, taillables et corvéables à merci, offertes par la Providence aux prédestinés du vieux monde. Plus qu'aucun autre pays, le Portugal professait ces idées de charité bien entendue. Aussi le Brésil fut-il pour lui le pays du diamant, des épices, des bois de teinture, — une simple proie à dépecer, rien autre chose. Il s'y employa de tout cœur. A quoi bon civiliser, instruire, semer les lumières? A quoi bon exposer les esclaves à devenir des maîtres à leur tour? La terre n'était-elle pas féconde? ses entrailles ne recélaient-elles pas des trésors autrement précieux que ceux de la civilisation? Ses peuples avaient-ils besoin d'autre chose que de l'honneur d'être baptisés?...

Les maîtres de la colonie se montrèrent d'une logique fort pratique en mettant l'instruction à l'index et en lui faisant faire une quarantaine de plusieurs siècles.

On est surpris seulement qu'ils aient toléré, çà et là, quelques écoles de grammaire. Il est vrai qu'elles étaient tenues par les missionnaires, qui ne sentaient pas le besoin de pousser très loin l'émancipation de leurs ouailles.

Jusqu'au XVIIIe siècle inclusivement le Brésil fut ce que nous appellerions aujourd'hui un pays d'obscurantisme. A cette époque quelques lettrés brésiliens, que les lauriers des encyclopédistes français empêchaient de dormir, eurent l'audace de fonder à Rio-de-Janeiro une association philosophique. C'était commencer l'édifice par le sommet. Le vice-roi portugais le comprit sans doute, et s'empressa de mettre fin à cette anomalie, en faisant arrêter et juger comme criminels les principaux membres de cet aréopage.

Déjà quelques années auparavant, les autorités de Lisbonne avaient expédié des ordres pour que l'on détruisît une imprimerie qui s'était établie à Rio-de-Janeiro.

On avait encore une telle frayeur de la science et des savants au commencement de ce siècle, que, quand le baron de

Humboldt pénétra au Brésil, un ministre en prit ombrage et adressa des lettres aux gouverneurs des provinces pour faire appréhender au corps « un certain baron de Humboldt, qui cherchait peut-être à surprendre et à tenter *par des idées nouvelles et par des principes faux et captieux* l'esprit des peuples.... »

D'ailleurs, le simple alphabet n'était guère plus honoré que la philosophie, l'imprimerie et M. de Humboldt.

Ce ne fut qu'après l'établissement forcé de la cour portugaise à Rio-de-Janeiro, — événement dû à l'invasion du Portugal par les troupes de Napoléon Ier, en 1808 — que l'on pensa à doter le Brésil de quelques organes rudimentaires d'instruction publique.

Vers 1816, on créa à Rio-de-Janeiro une Académie des beaux-arts, où vinrent enseigner quelques Français de mérite, tels que les peintres Debret et Taunay, le graveur Pradier et l'architecte Granjean de Montigny.

En 1818, on fonda dans la même ville un Musée National, puis une École de sciences médicales et chirurgicales et une École de marine. C'était encore procéder aristocratiquement, sans le moindre souci de l'instruction élémentaire des masses.

On peut donc dire que tout était encore à faire et que le terrain était tout-à-fait inexploré, comme les forêts vierges du pays, lorsque l'indépendance du Brésil fut proclamée en 1822.

Les hommes de cœur et de volonté qui avaient travaillé à l'émancipation politique de leur patrie avaient été élevés, pour la plupart, à Coïmbre et à Lisbonne ; ils y avaient puisé la forte sève de la Révolution Française. Ils comprirent du premier coup l'importance de l'instruction largement distribuée, et la nécessité de propager le plus de connaissances possible dans un empire où « tous les pouvoirs ne sont que des délégations de la nation ».

Voyons donc comment est composé et comment fonctionne cet organisme scolaire, auquel ils ont su donner le premier souffle de vie.

II

Le titre VIII de la Constitution brésilienne du 25 mars 1824, consacré aux « dispositions générales et aux garanties des droits civils et politiques des citoyens brésiliens », porte, dans son

article 179, paragraphes 32 et 33, que « la Constitution garantit à tous les citoyens *l'instruction primaire gratuite*, des collèges et des universités où seront enseignés les éléments des sciences, des lettres et des arts. »

Cette fois l'organisation était complète, de la base au faîte. Il ne s'agissait plus que de dire de qui elle dépendrait.

L'*Acte additionnel*, du 12 août 1834, y pourvut. En introduisant quelques modifications et additions dans la Constitution, cet Acte ajoute : « Il appartient aux *Assemblées provinciales* de légiférer sur l'instruction publique et sur les établissements aptes à la distribuer, exception faite des facultés de médecine, des cours de droit, des Académies actuellement existantes, ainsi que de tous les autres établissements d'instruction qui seraient créés dans l'avenir par une loi générale de l'État. »

C'était poser, dès le premier jour, au début même de la vie autonome du Brésil, les deux principes de la *gratuité de l'enseignement primaire* et de la *décentralisation de l'instruction primaire et secondaire*. Ce sont ces deux grands principes qui dominent, comme nous l'avons dit, toute la législation brésilienne sur la matière.

Le principe de la gratuité se justifie de lui-même. Celui de la décentralisation en matière d'instruction publique était réclamé par l'organisation politique du pays, ainsi que nous l'avons déjà attesté, et par les conditions particulières du pays. Le territoire brésilien est immense. Il n'est inférieur que d'un cinquième à la superficie totale de l'Europe. De plus il se trouve très inégalement peuplé. Il eût été difficile d'organiser l'enseignement dans la province de l'Amazone, par exemple — où l'on compte à peine 0,03 habitant par kilomètre carré — sur le même pied que dans le district de la capitale de l'Empire, où la densité de la population s'élève à 197 habitants par kilomètre carré. Il eût été impossible d'imposer un régime uniforme à des contrées aussi dissemblables au point de vue de la population du climat, des éléments ethnologiques et des habitudes locales. Il était plus sage de laisser aux provinces le soin de conformer leur enseignement à leurs besoins respectifs.

Les provinces d'ailleurs se sont montrées dignes de la tâche qui leur a été confiée.

Elles ont rivalisé de zèle entre elles pour assurer au plus grand nombre possible de leurs administrés la meilleure et la plus fructueuse éducation. De cette noble et féconde émulation entre les vingt provinces sœurs sont sortis des progrès vraiment remarquables. Il y a telle province, comme celle de l'Amazone, pour n'en citer qu'une, qui consacre le *tiers* de ses revenus à l'instruction publique et qui obtient des résultats qui font bien augurer de l'avenir de cette grande et riche contrée.

L'un des anciens ministres de l'instruction publique du royaume d'Italie, M. Coppino, avait l'habitude de répéter : « Les écoles primaires et les instituteurs ne font défaut que là où les communes ne montrent pas assez d'affectueux empressement pour les bien doter. » L'État en effet ne saurait suffire et pourvoir à tout. Sous ce rapport, les provinces du Brésil n'ont rien à se reprocher et rien à envier ; car, presque toutes, elles consacrent la plus belle part de leur budget à l'instruction publique.

Il serait intéressant de suivre l'évolution accomplie dans l'enseignement primaire au Brésil. Malheureusement, les statistiques se rapportant à cette branche du service public sont très incomplètes, et le système de décentralisation accroît encors la difficulté des recherches. Le Brésil ne possède pas, comme la France, une statistique quinquennale obligatoire, qui lui permette de se rendre compte des progrès accomplis et des lacunes à combler. Les données que l'on recueille çà et là reposent ordinairement sur des informations défectueuses remontant à plus de dix ans. Les statistiques officielles de l'État elles-mêmes sont quelquefois sujettes à caution, car elles ne sont pas toujours puisées dans les rapports des présidents de province. Pour éviter toutes ces causes d'erreur et donner à ce travail une valeur réelle, nous nous sommes appliqué à contrôler tous les documents, tous les chiffres un à un, et à nous rapprocher le plus possible de la réalité des faits. Nous avons pris nos informations dans les « Rapports des ministres de l'Empire » ; dans un travail publié en 1881, à notre prière, par M. Souza-Bandeira, dernièrement encore inspecteur général de l'instruction publique de Rio-de-Janeiro ; dans différents « Rapports » des présidents de provinces ; dans un livre récent publié par

M. le conseiller Leoncio de Carvalho, ancien ministre de l'Empire ; et, enfin, dans « l'Almanach des provinces de l'Empire du Brésil » qui paraît tous les ans à Rio-de-Janeiro.

D'après ces sources, il y avait à peine en 1869, dans tout l'empire, 3,516 écoles publiques primaires, fréquentées par 115,735 élèves des deux sexes : soit une école par 2,394 habitants libres, sur une population totale de 8,419,672 habitants selon le recensement de 1872. Or ce même recensement de 1872 ayant constaté que 1,902,424 habitants libres avaient l'âge scolaire, qui va de six à quinze ans, il en résulte qu'en 1869 le Brésil possédait une école pour 541 enfants.

Cinq ans après, en 1876, on comptait déjà dans tout l'empire plus de 6,000 écoles publiques primaires, fréquentées par 200,000 élèves des deux sexes ; soit une école pour 1,250 habitants libres ou une école pour 314 habitants libres ayant l'âge scolaire.

La période quinquennale donnait donc une augmentation de 2,500 écoles et de 85,000 élèves. Le progrès est évident et ne s'est pas ralenti depuis. L'honneur en revient principalement au ministre João-Alfredo Correa d'Oliveira qui, pendant les cinq années de son administration, a déployé le zèle le plus intelligent en faveur de la diffusion de l'enseignement.

Dans les chiffres précédents, il n'a pas été tenu compte des écoles primaires du soir pour adultes. Leur nombre s'élevait à 117 en 1876, tandis qu'en 1869 on en citait une seule dans la province de Maragnon.

Par contre, les chiffres ci-dessus comprennent ceux de l'enseignement primaire à Rio-de-Janeiro, qui a remis à l'État le soin de cet enseignement.

En 1876, il y avait dans la capitale du Brésil une école pour 210 habitants en âge scolaire. A la même époque, la France en avait une pour 183 habitants; l'Italie, une pour 165; l'Allemagne, une pour 128, et la Belgique une pour 120.

La fréquentation répondait donc en 1876 au Brésil à 34 0/0 de la population ayant l'âge scolaire. En France, la fréquentation était, à la même date, de 48 0/0; elle était de 49 0/0 en Italie et de 79 0/0 en Allemagne et en Belgique. Il faut dire cependant que cette proportion de 34 0/0, signalée au Brésil, ne paraît

pas répondre à la réalité des faits. Au Brésil, en effet, l'âge scolaire embrasse une trop large période. Il commence à six ans et s'étend jusqu'à quinze ans. Il arrive que, dans les provinces où l'instruction n'est pas obligatoire, un grand nombre d'enfants de dix à douze ans cessent de fréquenter l'école où ils croient n'avoir plus rien à apprendre. En tenant compte de cette observation, un ministre brésilien a pu dire, en 1877, que la proportion des enfants fréquentant l'école est en réalité de 66 0/0 environ, c'est-à-dire de 12 0/0 de plus qu'en France à cette même époque.

Depuis 1876, il n'existe plus de tableaux statistiques embrassant le pays tout entier; et, cependant, il est hors de doute que c'est surtout pendant ces dernières années que l'instruction publique a pris un développement sérieux. Au Brésil, comme en France, nous avons depuis dix ans les plus louables préoccupations pour tout ce qui concerne l'enseignement primaire principalement. Si nous jugeons de tous les progrès accomplis d'après les renseignements exacts que nous possédons sur quelques provinces, nous pouvons croire et affirmer que le nombre des écoles et de la fréquentation a subi une augmentation notable.

Ainsi, dans la province de Pará, on ne comptait en 1872 que 131 écoles primaires publiques; or en 1882 il en existait 267, c'est-à-dire plus du double, et le nombre des élèves avait suivi la même progression. Dans la province de l'Amazone, 28 écoles primaires publiques seulement étaient ouvertes en 1872, donnant l'enseignement à 782 enfants. En 1882, nous trouvons 92 écoles primaires publiques fréquentées par 2,470 enfants. Depuis, une douzaines d'autres ont été fondées.

Nous avons cité ces deux provinces, parce que nous pouvons garantir l'exactitude des chiffres qui s'y rapportent. Nous ne saurions faire de même pour les dix-huit provinces qui restent, par crainte d'erreurs.

Dans le tableau ci-joint, où nous donnons l'état actuel de l'enseignement primaire et secondaire au Brésil, nous avons emprunté nos documents à des rapports officiels déjà un peu anciens, excepté pour quelques provinces sur lesquelles nous possédons des informations personnelles. Il est inutile de faire remarquer

que la plupart de ces chiffres sont au-dessous de la vérité. Toutefois, tels qu'ils sont, ils peuvent encore être considérés comme les plus complets que l'on puisse produire. (V. p. 214).

En 1879, un ministre de l'Empire, — intérieur, instruction publique et cultes, — M. le conseiller Léoncio de Carvalho, signa un décret portant la date du 19 avril qui réorganisait l'enseignement sur des bases plus larges et plus libérales encore. Ce décret porte : liberté d'enseignement absolue, accordant à tout citoyen ou *étranger* le droit d'enseigner ce qu'il voudrait et comme il voudrait, sans aucune épreuve préalable de capacité et sous la seule condition d'observer les prescriptions de la morale et de l'hygiène ; enseignement primaire obligatoire pour les enfants de 7 à 14 ans.

C'est la libre concurrence à l'américaine, introduite dans notre enseignement public.

Cette réforme, un peu prématurée peut-être, a rencontré des difficultés d'exécution, car la plupart des mesures édictées devaient entraîner un surcroît de dépenses pour lequel le Parlement devait être consulté.

On le voit : si le Brésil ne peut pas encore entrer en parallèle avec la plupart des nations de l'Europe, quant à sa situation scolaire, du moins il combat, comme elles, le bon combat contre l'ignorance ; il prépare des générations fortes, instruites et ouvertes à toutes les transformations sociales que l'avenir lui réserve.

III

L'enseignement secondaire est régi par les mêmes lois que l'enseignement primaire, quant au principe de décentralisation. Il diffère de l'enseignement primaire en ce qu'il n'est pas gratuit. L'État n'intervient dans sa réglementation que pour déterminer les matières exigibles pour les inscriptions aux cours supérieurs, dont il détient de fait le monopole. Cependant, par une exception bizarre, l'État entretient deux établissements d'instruction secondaire dans deux provinces : ce sont les cours préparatoires annexés aux facultés de droit de San-Paulo et de Recife.

A part ces deux institutions, qui n'ont plus aucune raison

Situation actuelle de l'instruction primaire et secondaire au Brésil.

NOMS DES PROVINCES	POPULATION exprimée en milliers d'habitants.	NOMBRE des écoles primaires publiques.	NOMBRE des écoles primaires privées.	NOMBRE des établissements secondaires publics et privés.	NOMBRE des écoles normales primaires.	NOMBRE des élèves fréquentant les écoles.	SOMMES consacrées par chaque province à l'instruction exprimées en milliers de francs.	CONTRIBUTION scolaire par habitant.
								Fr. c.
1. Amazonas	58	99	8	7	1	2.670	1.125	19,39
2. Pará.	275	289	36	15	1	4.302	620	2,25
3. Maragnon	359	150	14	13	?	13.583	310	0,86
4. Piauhy.	202	67	2	1	?	2.701	124	0,61
5. Ceará	722	325	15	15	1	16.220	450	0,62
6. Rio-Grande-do-Norte.	234	99	19	8	?	4.701	225	0,96
7. Parahyba.	376	109	?	10	?	4.524	250	0,66
8. Pernambuco	842	686	161	30	1	23.370	1.350	1,60
9. Alagôas	348	134	114	9	1	9.483	300	0,86
10. Sergipe	176	205	22	11	1	5.234	440	2,50
11. Bahia	1.380	576	55	22	1	104.003	1.190	0,86
12. Espirito-Santo . . .	82	105	7	2	?	2.287	192	2,34
13. Rio-de-Janeiro (prov.	783	597	86	38	1	20.816	1.470	1,85
Rio-de-Janeiro (ville)	275	113	121	64	1	10.046	2.250	8,18
14. San-Paulo	837	766	117	28	1	23.613	1.135	1,35
15. Paraná.	127	185	15	15	?	4.424	335	2,63
16. Santa-Catharina. . .	160	144	20	2	?	5.214	200	1,25
17. Rio-Grande-do-Sul .	435	402	413	8	1	18.000	630	1,44
18. Minas-Geraes. . . .	2.040	1.073	150	72	7	31.908	2.115	1,03
19. Goyaz	160	95	10	3	?	3.806	120	0,75
20. Matto-Grosso. . . .	60	51	7	3	?	1.219	60	1,00
	9.931	7.261	1.390	376	18	762.224	14.891	

d'être, tous les autres établissements d'enseignement secondaire existant dans les provinces sont sous la dépendance des gouvernements locaux qui les entretiennent, ou bien forment des collèges particuliers.

Dans la ville de Rio-de-Janeiro, où l'enseignement à tous les degrés dépend, par exception, de l'État, il existe plusieurs sortes d'établissements secondaires. Les uns sont entièrement publics, et l'État pourvoit à leur fonctionnement; les autres sont privés et n'ont aucune attache officielle. Il en est qui sont simplement subventionnés par l'État et qui n'en gardent pas moins leur existence propre. Dans la réalité, on peut donc dire que l'enseignement secondaire au Brésil est libre, avec un monopole de l'État.

Le premier des établissements de l'État est le *Collège Impérial de Dom Pedro II*, école de hautes études littéraires et scientifiques. Il possède des cours élémentaires et des classes secondaires comme un grand nombre des lycées de France. Le programme d'études correspond plutôt à celui des *Écoles réales* d'Allemagne qu'aux humanités à la française. On y enseigne le portugais, le français, l'anglais, l'italien, l'allemand, toutes langues qui nous sont indispensables pour nos affaires et qui sont parlées dans quelques centres coloniaux de l'Empire. On y étudie en outre le latin et le grec, la religion, la géographie, la cosmographie, la chorographie du Brésil, l'histoire générale et l'histoire nationale, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, la rhétorique, les littératures nationale et étrangères, la philosophie, — à peu près tout le cours d'études des lycées de France. Quant à la force de ces études, il nous serait difficile de l'apprécier. Le Collège impérial se compose d'un internat et d'un externat avec des administrations entièrement distinctes. Les études ont comme couronnement un diplôme de bachelier ès-lettres, qui permet à ceux qui l'obtiennent de prendre des inscriptions dans les différents cours supérieurs sans subir d'examen d'entrée. C'est, d'ailleurs, le seul établissement qui confère ce grade. Le Collège impérial est fréquenté tous les ans par une moyenne de 400 élèves.

Parmi les établissements que l'Etat subventionne à Rio, on remarque l'*Institut pharmaceutique*, qui reçoit également 400

élèves. Il entretient des cours d'humanités pour l'inscription aux écoles supérieures.

En 1881, on comptait à Rio-de-Janeiro 62 établissements *privés* d'enseignement secondaire : 27 pour le sexe masculin et 35 pour le sexe féminin. Ils étaient fréquentés par près de 3000 élèves des deux sexes.

Quelques-uns des établissements secondaires dirigés par des particuliers sont absolument remarquables au point de vue du personnel enseignant, des méthodes, du matériel et de la supériorité des études.

En dehors de la capitale de l'Empire, toutes les provinces se font un devoir et comme un point d'honneur de posséder et d'entretenir au moins un lycée dans le chef-lieu.

Dans tout le Brésil, on compte 350 établissements privés d'enseignement secondaire.

Ce qu'il y a de plus remarquable dans la plupart de ces établissements, c'est l'importance que professeurs et élèves attachent à la culture des langues vivantes. Il est rare que les élèves qui en sortent ne sachent pas parler le français et l'anglais assez couramment. Beaucoup d'entre eux lisent l'italien et l'allemand. En revanche, l'instruction générale et l'étude approfondie des langues mortes sont beaucoup moins avancées qu'en France.

IV

L'enseignement supérieur est tout entier entre les mains de l'État. Cet enseignement n'est pas apte à être décentralisé au Brésil, où les grands centres de population sont rares, et où l'installation des établissements spéciaux absorberait toutes les ressources des provinces grevées par d'autres dépenses publiques, telles que celle de la police, par exemple, qui leur incombe. L'État entretient donc tous les établissements de ce genre qui existent présentement. Il se réserve la collation des grades.

Depuis ces dernières années, l'enseignement supérieur a pris un grand essor. Des chaires spéciales ont été fondées; des cabinets de physique et de chimie, des laboratoires magnifiques récemment installés ont permis de donner à l'enseignement pratique ous les développements réclamés ; enfin, l'École polytechnique

réorganisée est devenue comme un centre universitaire en voie de formation.

Lorsque nous aurons complété notre organisation d'enseignement supérieur en créant de véritables facultés des lettres et des sciences, en groupant autour d'une Université véritable tous nos établissements sans lien, nous aurons réalisé le progrès qui nous reste encore à accomplir.

Nous ne possédons en réalité que des écoles *spéciales* pour distribuer l'enseignement supérieur. Les hautes études, la suprême culture scientifique et littéraire nous manquent encore. Nous sommes allés au plus pressé, c'est-à-dire à la formation d'hommes immédiatement utilisables. Nous avons fait beaucoup d'ingénieurs, d'avocats et de médecins, mais fort peu encore de véritables savants.

Les principaux établissements d'enseignement supérieur que nous possédons au Brésil sont :

1° Les deux facultés de droit de San-Paulo et de Recife ;

2° Les deux facultés de médecine de Rio-de-Janeiro et de Bahia ;

3° L'École polytechnique de Rio-de-Janeiro.

4° L'École des mines d'Ouro-Preto.

A. *Facultés de droit.* — Dans les deux facultés de droit de San-Paulo, au sud, et de Récife, au nord du Brésil, le cours est de cinq années, comme en France. Ces facultés ont chacune onze chaires, occupées par des professeurs titulaires auxquels sont adjoints six *substituts* ou agrégés. La méthode suivie est fort rigoureuse : on part du droit naturel et du droit ancien comme base, pour aboutir à la procédure et au droit conventionnel administratif. Cette méthode a produit les meilleurs résultats.

Les étudiants peuvent être reçus *bacheliers* en droit au bout de leurs cinq ans d'études. Ce grade leur ouvre l'accès de la magistrature debout ou assise, leur permet d'occuper certaines positions gouvernementales, et d'exercer la profession d'avocat. Les Brésiliens qui ont reçu leurs grades à une faculté de droit étrangère peuvent exercer la profession d'avocat au Brésil ; mais, par une anomalie étrange, ces grades pris au dehors ne confèrent pas à leurs possesseurs la faculté d'être nommés aux fonctions publiques pour lesquelles le grade correspondant est exigé. De

sorte qu'un Brésilien, dans ces conditions, fût-il docteur en droit de la faculté de Paris, est placé dans une situation inférieure à celle d'un bachelier de San-Paulo ou de Recife. On suppose sans doute que la connaissance du droit national brésilien ne peut bien s'apprendre que sur place. En ce cas, un stage d'une année devrait être accordé dans les facultés brésiliennes aux élèves qui ont fait leurs études ailleurs, pour les mettre au niveau des autres.

Pour être professeur de droit, le grade de docteur est requis. Celui de licencié n'existe pas. Les professeurs des écoles de droit, comme d'ailleurs tous les professeurs au Brésil, quel que soit le degré de l'enseignement auquel ils appartiennent, sont nommés à vie. Après vingt-cinq ans d'exercice, ils peuvent, s'ils le jugent bon, faire valoir leurs droits à la retraite. On leur concède alors le titre honorifique de « Conselheiros » ou membres du Conseil de Sa Majesté. Ils jouissent des mêmes honneurs que les « Dezembargadores » ou conseillers de Cour d'appel. Ils sont traités de « Seigneurie ».

Dans les deux facultés de droit, ce sont les professeurs réunis en « Congrès » qui fixent les programmes de l'école, dont le contrôle absolu n'appartient qu'au directeur, lequel est ordinairement un personnage politique considérable. C'est le règlement des anciennes facultés de France et de Portugal, que l'on a ainsi appliqué aux fondations brésiliennes qui datent d'hier.

Le directeur de la faculté de droit de San-Paulo est en ce moment M. le conseiller A. A. de Padua-Fleury, ancien ministre; et celui de Recife est M. le conseiller J. A. Corréa d'Oliveira, sénateur, ancien ministre, l'homme qui a le plus fait pour l'instruction publique au Brésil.

B. *Facultés de médecine.* — Les deux facultés de médecine de Rio-de-Janeiro et de Bahia, la première surtout, ont subi depuis quatre ans une transformation radicale et l'enseignement pratique y est développé d'une manière remarquable. On y a augmenté le nombre des laboratoires, que l'on a dotés d'instruments perfectionnés ; on a dédoublé plusieurs chaires, de nouvelles ont été créées. La bibliothèque s'est enrichie de nombreux ouvrages; des cliniques, des amphithéâtres ont été fondés ; des missions ont été envoyées en Europe pour tenir ces écoles au

courant des progrès accomplis dans toutes les branches des sciences médicales.

Nul ne peut exercer la médecine, s'il n'est reçu docteur en médecine. Le titre d'officier n'existe pas, et cela est regrettable dans un pays aussi étendu manquant de secours médicaux.

Les médecins étrangers ne peuvent exercer au Brésil qu'après avoir subi un examen d'aptitude devant l'une des deux facultés du pays. Il en est de même d'ailleurs des médecins brésiliens qui ont pris leurs grades à l'étranger.

Malgré cette dernière mesure, le nombre est grand des Brésiliens qui étudient la médecine en Europe, ou qui, après avoir reçu leurs grades au Brésil, viennent se perfectionner en Europe. C'est à Paris et à Vienne principalement que ces jeunes Brésiliens se rendent aujourd'hui. Les maîtres éminents de ces pays connaissent leur talent et leur assiduité.

C. *École polytechnique.* — L'École polytechnique de Rio-de-Janeiro, issue de l'ancienne École centrale, se compose : d'un cours préparatoire, d'un cours général que tous les élèves sont tenus de suivre, et de six cours spéciaux. Les étudiants qui ont suivi l'un de ces cours peuvent recevoir, leurs études terminées, des diplômes de bacheliers ès sciences physiques et naturelles, d'ingénieurs géographes, d'ingénieurs civils, d'ingénieurs des mines ou d'ingénieurs des arts et manufactures. A l'enseignement théorique très complet sont joints des cabinets et des laboratoires pourvus d'excellents appareils.

Pendant les vacances, les élèves font des excursions sous la conduite de leurs professeurs, et les résultats de leurs observations personnelles sont consignés dans des travaux qu'ils présentent à l'École.

Deux professeurs français font partie du corps enseignant de l'École polytechnique. De même, à la faculté de médecine de Rio-de-Janeiro, on trouve un professeur et un préparateur de nationalité française.

Les ingénieurs des travaux publics doivent avoir pris leurs grades dans une école de génie. Mais les diplômes d'ingénieurs accordés par les écoles étrangères sont acceptés au Brésil sans aucune formalité.

D. *École des mines.* — L'École des mines d'Ouro-Preto, dans

la province méridionale de Minas-Geraes, a le premier avantage d'être établie dans une région bien connue par la richesse minière de son sous-sol. Son installation est due à l'initiative de M. le conseiller J. A. Corréa d'Oliveira, dont nous avons déjà parlé. La direction en a été confiée à un jeune savant français, M. Henri Gorceix. D'autres professeurs français sont attachés à l'école : citons M. Thiré, ancien élève de l'École polytechnique et de l'École des mines de Paris, et M. Ferrand, ancien élève de l'École des mines de Paris.

L'École est de date relativement récente. Elle ne fonctionne que depuis 1876, et elle a déjà fourni aux travaux des mines de la province un corps d'ingénieurs capables que l'expérience ne fera que perfectionner.

L'enseignement est entièrement gratuit. Il est subdivisé en trois cours, chacun de la durée d'une année.

Un observatoire météorologique est annexé à l'école.

Cet établissement de premier ordre n'a rien à envier aux établissements similaires de l'ancien monde. Les études y sont très fortes et régulièrement suivies. En quelques années il a accompli des progrès merveilleux. Il fait honneur au nom français. Il serait à désirer que le gouvernement fît droit à la demande de M. Gorceix et accordât aux professeurs de cette École le droit de délivrer des diplômes d'ingénieur. L'École reçoit une dotation de l'État et une subvention de la province de Minas-Geraes.

Il nous serait impossible, en parlant de l'enseignement supérieur, de passer sous silence le Musée National, dont le laboratoire a fourni à la science quelques recherches précieuses, et dont les cours, professés par des hommes d'une haute compétence, peuvent être suivis avec profit. En 1882, M. L. Netto, directeur du Musée National, a organisé une exposition d'anthropologie brésilienne fort curieuse et variée.

N'oublions pas, non plus, de mentionner l'Observatoire astronomique de Rio-de-Janeiro, placé pendant plusieurs années sous la direction d'un Français, M. Emmanuel Liais, et dont le directeur actuel, M. Cruls, a été couronné, l'année dernière, par l'Institut de France.

Rappelons également que, lors du passage de Vénus sur le Soleil, plusieurs commissions brésiliennes ont été envoyées à l'étranger pour observer l'intéressant phénomène, et ont rapporté de précieuses observations.

A côté de cet enseignement supérieur distribué par des écoles spéciales, dont nous venons de parler, il existe un enseignement plus spécial encore, dont il nous reste à nous occuper.

V

L'enseignement spécial est donné dans des établissements fondés par l'État, par les provinces ou par les particuliers, subventionnés ou non par les administrations provinciales ou par l'État.

Parmi les premiers, nous pouvons citer l'École militaire de Rio-de-Janeiro et celle de Rio-Grande-do-Sul, l'École de marine de Rio-de-Janeiro, etc. Ce qui caractérise ces écoles militaires et les différencie de celle de France, c'est que des cours d'humanités et d'études préparatoires y sont annexés, et que l'une d'elles confère des diplômes pour les mathématiques et pour le génie militaire, diplômes qui ont une valeur équivalente à ceux de l'École polytechnique.

Parmi les établissements d'enseignement spécial fondés par les provinces, les plus remarquables sont les écoles professionnelles existant dans plusieurs chefs-lieux.

Enfin, quelques fondations particulières méritent également l'attention.

I. *Établissements de l'État.* — L'École militaire de Rio-de-Janeiro comprend :

1° Un cours préparatoire avec les matières exigibles pour l'inscription au cours supérieur : portugais, français, anglais, mathématiques élémentaires, géographie, histoire, dessin linéaire;

2° Un cours supérieur divisé en cinq années. Chaque année est partagée en deux chaires et une classe. Après la première année, les élèves ont terminé leur cours d'infanterie et de cavalerie. Au bout de la troisième année, ils ont accompli leurs études d'artillerie. Le cours d'état-major de première classe occupe la quatrième année. Les élèves qui subissent avec succès

les examens de la cinquième année sortent avec un diplôme d'ingénieur militaire.

L'École militaire de Rio-Grande a la même organisation mais les cours n'embrassent que trois années, et se terminent après les études nécessaires pour l'arme de l'artillerie.

L'École de marine de Rio-de-Janeiro possède également un cours préparatoire — le Collège Naval, — et un cours supérieur. Ce dernier comprend quatre années. Les trois premières années embrassent la théorie et la pratique sur place; la quatrième années est consacrée à des voyages d'instruction.

Nous ne citerons que pour mémoire l'École des beaux-arts, le Conservatoire de musique de Rio-de-Janeiro; l'Asile de l'Enfance abandonnée, de la même ville, pour l'enseignement technique; l'Asile agricole de Rio, destiné à former des contremaîtres et des inspecteurs ruraux; l'Établissement rural de Saint-Pierre-d'Alcantara, dans la province de Piauhy, fondé en vue d'assurer l'instruction des anciens esclaves de la couronne et de leurs descendants déclarés libres par la loi du 28 septembre 1871, et distribuant à une soixantaine d'élèves l'enseignement agricole pratique.

Arrêtons-nous un instant à l'Institut Impérial de Bahia. Cet établissement possède des cabinets de physique et de chimie, une collection de modèles pour l'étude de l'art vétérinaire et de l'anatomie comparée, une bibliothèque contenant plus de 8,000 volumes. On y a fondé un cours d'agronomie avec sept chaires et embrassant quatre années d'études, au bout desquelles les élèves peuvent être reçus ingénieurs agronomes. En 1883, cette école comptait 24 élèves suivant les cours élémentaires, et 45 fréquentant les cours d'agronomie. Une ferme-modèle est annexée à l'école.

L'année dernière, un médecin-vétérinaire français a été engagé par le gouvernement du Brésil pour aller fonder à Rio-Grande-do-Sul une école vétérinaire et agricole.

Quant aux écoles gouvernementales destinées aux apprentis de marine, aux apprentis-artilleurs, etc., nous renvoyons nos lecteurs au beau rapport présenté l'année dernière, sur ce sujet, au Congrès de la Protection de l'enfance, par M. le baron d'Itajubá, chargé d'affaires du Brésil à Paris.

II. *Établissements provinciaux.* — Un certain nombre de provinces entretiennent des établissements d'enseignement technique assez bien dotés.

La province de l'Amazone a une école professionnelle (Instituto Amazonense), où sont élevés à ses frais et où reçoivent l'instruction élémentaire et professionnelle environ 150 enfants, appartenant pour la plupart à la race indienne indigène. La même province a un asile pour les orphelins, et a institué un cours agricole annexé à son musée botanique, placé sous la haute direction de l'un des premiers naturalistes de l'Amérique, M. Barboza-Rodrigues, dont les travaux sont très estimés en Allemagne.

A Minas-Geraes, on trouve : dans le chef-lieu, Ouro-Preto, un cours de pharmacie, divisé en trois années avec six chaires ; à Serro, un petit lycée d'arts et métiers ; à Piracicaba, une école d'agriculture.

A Pará, il y a une école professionnelle (Instituto de Educandos) renfermant 92 élèves internes.

Dans d'autres provinces, il existe des établissements analogues.

III. *Établissements privés.* — Deux de ces établissements méritent une mention spéciale pour leur organisation et pour les services réels qu'ils rendent.

Le premier est à Rio-de-Janeiro. Sous le nom de Lycée des arts et métiers, il a groupé un ensemble de professeurs hors ligne, qui y donnent l'enseignement le plus varié et le plus complet sans aucune rétribution. Les étrangers et les nationaux y sont admis, les uns et les autres gratuitement. De plus, il possède pour le sexe féminin des cours admirablement organisés et fréquentés par un très grand nombre de jeunes filles de toutes les classes. Installé dans un bâtiment magnifique, pourvu de collections et de tout l'appareil nécessaire à l'enseignement, ce lycée est alimenté principalement par les ressources des particuliers, quoique l'État lui donne une subvention, et que l'un des derniers ministres de l'Empire, M. le conseiller Rodolphe Dantas, se soit acquis une popularité légitime en le dotant largement. Ce lycée, dont les Brésiliens sont fiers à bon droit, n'a peut-être pas d'analogue ailleurs.

Le second établissement privé d'une certaine importance est l'École d'agriculture et d'arts et métiers fondée par l'évêque de Pará sur des terres situées dans le voisinage du chef-lieu de la province; cette école possède des ateliers bien montés.

Telles sont les indications que l'on peut fournir sur l'instruction publique au Brésil. De l'ensemble des données que nous avons exposées, il résulte que l'instruction publique est l'objet de la préoccupation constante et éclairée de tous les citoyens et de toutes les administrations provinciales, qui ne se déchargent pas de ce soin sur le pouvoir central.

L'année dernière, une Exposition pédagogique internationale a été organisée à Rio-de-Janeiro. Cette Exposition a été couronnée de succès, quoique ses organisateurs n'aient dû compter que sur les ressources fournies par des particuliers. Ce sont les exposants français qui y ont obtenu le plus grand nombre de récompenses. Un musée scolaire permanent a été établi à la suite de cette exposition. Il est dû en grande partie aux efforts d'un ancien ministre libéral, M. le conseiller Franklin Doria, aux souscriptions de quelques citoyens généreux et aux largesses d'un grand nombre d'exposants étrangers.

En constatant tout ce que le Brésil a déjà réalisé pour l'instruction publique, on a quelque raison de croire que désormais l'enseignement à tous les degrés va prendre un nouvel essor. Certes, bien des lacunes restent encore à combler. L'instruction technique n'est pas encore assez développée ; l'instruction générale n'est pas encore assez répandue ; les institutions et les maîtres sont insuffisants, sur plus d'un point, et par le nombre et par les capacités. Mais, si l'on considère le point de départ et les efforts de tous, on est obligé de reconnaître qu'un grand pas a été fait dans la bonne voie, et que le Brésil n'est pas tout à fait en retard sur la civilisation européenne.

F.-J. DE SANTA-ANNA NERY.

L'ECOLE PRUSSIENNE

SON CARACTÈRE HOMOGÈNE ET NATIONAL (1)

L'enseignement de l'allemand est le plus important de tous et se fait la part du lion dans le plan d'études. L'histoire naturelle et la physique, le calcul et la géométrie, le dessin et les travaux à l'aiguille sont des connaissances qui permettent sans doute à l'enfant de devenir utile aux autres, mais dont l'effet le plus immédiat est de le rendre utile à lui-même, c'est-à-dire de lui permettre de n'être plus à charge à personne, de tenir sa place dans la vie et de se frayer même un chemin dans la société. L'histoire seule a développé jusqu'ici ses sentiments de solidarité, en lui enseignant les épreuves que sa patrie a traversées dans le passé et les gloires qu'elles lui a léguées. La géographie, par sa méthode, apporte son appui à cette œuvre de piété et de souvenir et, par ses tendances, elle contribue à ouvrir à l'imagination de l'enfant de grandes et vagues perspectives sur l'avenir de son peuple. Ces hasardeuses destinées n'ont quelque chance de se traduire par des faits importants, qu'autant que la nation allemande y marchera d'un cœur et d'un effort commun. La seule conservation des avantages acquis implique d'ailleurs une certaine communauté de pensée chez tous les Allemands, et comme leur union a été moins réalisée de leur fait que par un gouvernement fort, s'emparant de leurs aspirations pour vaincre leurs volontés mêmes, il ne faut pas s'étonner si ce gouvernement met l'école d'accord avec ses principes et ses vues.

Rien que de légitime en cela. L'école est, de son essence, une institution publique. Elle n'est pas faite pour payer aux individus une dette douteuse; elle se présente bien plutôt comme la forme d'un devoir, aussi impérieux pour les familles que pour l'État; et tout le monde le sent en Prusse, par l'obligation que la loi impose d'y envoyer les enfants, comme elle impose le paiement des contributions ou le séjour sous les drapeaux. L'intérêt de l'État, qui est d'élever le niveau intellectuel et moral dans un pays, se confond heureusement ici avec celui des individus, mais autant seulement que ceux-ci, pourvus à frais communs des bienfaits de l'instruction,

(1) Cet article est extrait d'un travail d'ensemble sur l'enseignement primaire et secondaire dans l'Allemagne du Nord, dont l'auteur, M. Georges Dumesnil, agrégé de l'Université, a été chargé, en 1882 et 1883, d'une mission pédagogique en Allemagne. — *Note de la Rédaction.*

seront prêts à tourner leurs énergies au profit de la société à laquelle ils appartiennent et à soutenir, chacun à sa place, les prétentions de la patrie. C'est-à-dire que l'école doit être nationale et patriotique.

Ces principes n'ont trouvé nulle part une consécration aussi décidée et aussi méthodique que dans l'école prussienne. L'enfant qui la fréquente sent bien vite qu'il n'en est ni le maître ni le dieu, mais il est impossible qu'il ne s'aperçoive pas avec reconnaissance des services considérables que lui rend l'éducation commune et qu'il n'y puise pas des sentiments de dévouement et de solidarité.

Tout contribue dans l'école à ce résultat, non seulement les programmes, mais la méthode d'enseignement. Elle tourne vers ce but les parties mêmes du plan d'études qu'on ne croirait propres qu'à servir l'intérêt individuel de l'enfant. Toutefois, le plus important instrument de cette œuvre, c'est la langue maternelle, la langue nationale.

L'enseignement en repose presque tout entier sur le « livre de lecture ». Nous avons vu ailleurs qu'il faisait partie du bagage obligatoire de l'écolier et que le *Règlement général des écoles primaires prussiennes* (1), du 15 octobre 1872, le mettait même à la base de toute l'instruction primaire. Un des principes de la pédagogie allemande, c'est en effet de faire écrire fort peu. Il importe que l'élève ait et garde entre les mains un livre varié et bien fait qui lui tienne lieu d'une foule de cahiers, qui lui serve d'un guide, d'un compagnon, d'un ami sûr dans les différents domaines que lui ouvre l'éducation.

Le livre de lecture cherche à répondre à ce programme. L'ouvrage complet, imprimé en lettres allemandes, mais semé de pages assez nombreuses en caractères latins, se divise ordinairement en plusieurs petits volumes dont chacun répond à l'un des degrés de l'enseignement. Chaque volume à son tour comporte plusieurs divisions correspondant aux différentes parties du plan d'études. Aux tout petits enfants, le livre de lecture apprend leurs prières: il les entretient des principales fêtes de l'année, il leur décrit les charmes du printemps à Pâques et il leur raconte toutes les merveilles de Noël, avec son arbre chargé de neige, ses jouets, ses friandises et sa brillante illumination. Il les familiarise avec les fleurs les plus connues, les animaux les plus répandus; il leur parle de leurs parents et entretient les superstitions enfantines de la famille; il leur ouvre surtout le monde des fables, des contes, des récits, des légendes dont la littérature allemande est fort riche. Il leur apprend les proverbes les plus usuels. Enfin il apporte déjà sa contribution à l'histoire et peuple l'esprit de l'enfant d'anecdotes que celui-ci a peut-être déjà entendues dans sa famille et qui, plus tard, feront

(1) *Allgemeine Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschulen.*

pour ainsi dire partie si intégrante de sa mémoire qu'il ne se souviendra plus de les avoir jamais apprises. Là passent tour à tour Charlemagne, Barberousse, Luther, le vieux Fritz qui, après avoir si bien battu les Français à Rosbach, s'occupait d'envoyer les petits enfants à l'école; la reine Louise, offensée par Napoléon, Blücher, « le maréchal *Vorwärtz*, » qui la venge, et l'empereur Guillaume, qui devient, de son vivant, le héros d'un cycle épique national.

Dans les volumes suivants, le livre de lecture est forcé de se répéter lui-même ou du moins de revenir sur ses propres traces. Il l'entend bien ainsi. Enseigner, n'est-ce pas dire et redire? Mais il élargit les domaines qu'il a déjà touchés, il élève le ton; il ne s'adresse plus à de toutes jeunes imaginations où les choses les plus simples elles-mêmes prenaient la couleur du merveilleux, mais à des enfants dont l'esprit commence à connaître la raison. Il leur parle plus sérieusement de Dieu et de la création, des saisons, des grands phénomènes de la nature; il leur donne à comprendre la sainteté du travail et leur fait aimer les animaux qui aident l'homme à en porter le faix; parfois il emporte ses jeunes lecteurs dans des contrées lointaines, à la chasse de quelque bête féroce. Il les conduit sous la terre, dans les mines ou par quelque tunnel, ou les emmène dans une ascension aérostatique. Il les attarde volontiers dans l'histoire, les initie aux trésors les plus accessibles de la littérature allemande et les ramène enfin aux guerres contre « l'ennemi héréditaire », aux narrations de Leipzig et de Sedan, aux gloires de l'empereur et du peuple allemands.

Grâce à lui, pas un enfant ne quitte l'école sans savoir par cœur les plus belles poésies de Gœthe, de Schiller, d'Uhland, de Chamisso, de Fallersleben. J'ai entendu réciter partout la ballade du Roi des aulnes, Barberousse, le Roi aveugle, le Chant des Prussiens, les cantiques en l'honneur de « Guillaume le Victorieux ». Mais à l'école primaire, cette récitation n'est jamais le fait d'un seul enfant, petit prodige que les autres pourraient avoir depuis longtemps perdu l'ambition de suivre, et peut-être aussi le désir d'écouter. C'est la classe tout entière qui récite. Et comment? — soit en chœur, soit même que les enfants prennent la parole les uns après les autres.

En chœur, le maître tient à la main le bâton de chef d'orchestre et conduit la récitation comme une véritable exécution musicale. Le mouvement est lent et chaque enfant parle très haut. Les syllabes accentuées, où pèse la voix, servent comme de lien ou de points fixes à la cadence. Le mouvement général emporte toutes les hésitations, toutes les imperfections particulières. Chaque mot est rendu avec sa prononciation correcte, chaque son avec son expression exacte, et il n'y a plus de place dans l'ensemble pour les défauts du dialecte ou pour les contre-sens de la diction. Celle-ci ne peut naturellement viser à la finesse; mais elle suit très suffi-

samment les indications les plus importantes du texte. Le bâton du chef d'orchestre sait au besoin précipiter le récit, faire enfler le ton ou le réduire dans certains passages presque à un murmure. Quand une poésie a été étudiée sérieusement de cette manière, aucun enfant ne peut plus faire de méprise grave sur la gamme de sentiments qu'elle parcourt; et certes cette étude active et commune enfonce bien plus vivement un texte dans le souvenir qu'un travail de mémorisation solitaire et pénible. Si d'autre part on restreint sagement à un nombre très modéré les morceaux qu'on veut faire apprendre par cœur aux enfants, on aura toutes les chances du monde d'avoir, en choisissant bien, un petit bagage de choses excellentes bien sues, et bien sues par tout le monde. C'est le résultat qui est acquis dans les bonnes écoles prussiennes, comme le prouve la récitation des enfants, quand on les interroge un à un.

Dans ce cas, le titre du morceau est d'abord annoncé et chacun doit se tenir prêt à le dire. Un élève est désigné et commence. Il récite une strophe, deux strophes; mais le maître a fait un signe et un second est déjà debout et continue; quelques secondes après, c'est un troisième, et la pièce s'en va ainsi, volant de bouche en bouche, jusqu'à la dernière strophe et au dernier mot. Le maître lance pour ainsi dire la récitation dans toute la classe, à droite, à gauche, au fond, plus près de lui. Chacun est tenu en haleine, presque anxieux, la mémoire assurée et, à peine désigné, entre de plain-pied dans la suite et dans le ton du récit. On s'aperçoit à peine que la voix a changé, et l'esprit du poète flotte vraiment sur tous les assistants.

Au surplus, cette méthode n'est pas particulière à la récitation des poésies, elle est le ressort même de l'animation de la classe. Quelque leçon qu'on y fasse ou qu'on y révise, histoire ou géographie, physique, calcul ou histoire naturelle, jamais le poids du travail n'est imposé à un seul élève, constamment l'interrogation est répartie entre tous. La question est toujours faite avant que personne soit désigné, de manière à ce que chacun, étant sous le coup d'une interpellation possible, prête attention et ait quelques secondes pour réfléchir et préparer la réponse. Chacun est en éveil, l'oreille au guet et la parole déjà posée sur les lèvres.

Ce système réalise deux principes essentiels.

Diesterweg dit quelque part que ce n'est pas le maître qui est au centre de la classe, que c'est l'élève; que le maître, avec tous les objets de son enseignement, est à la circonférence. Sous une forme un peu bizarre, c'est l'énonciation d'une vérité capitale. Que veut dire ceci : Le maître n'est pas au centre de la classe? Cela veut dire que ce n'est pas lui qui doit faire effort, ou du moins que s'il fait des efforts, ce n'est que pour provoquer ceux de l'enfant. Là est le véritable point central de l'école; c'est chez l'enfant que les facultés doivent être tendues, que l'esprit doit être en éveil, tout l'appareil pensant excité, en mouvement, en progrès. L'école n'est que

le milieu où ces circonstances peuvent et doivent se produire, et à la rigueur le maître pourrait être considéré seulement comme une des parties intégrantes de ce milieu, comme un objet scolaire parmi les autres, comme un instrument de plus parmi les livres, les tableaux, les cartes et tout ce matériel où doit s'attacher successivement la pensée de l'écolier. Ou plutôt, il est le moyen de mettre en œuvre ce matériel qui entoure l'enfant. Il est à la circonférence, avec tous les objets de son enseignement; mais l'enfant reste au centre et c'est en lui que doit se passer le grand travail d'apprendre.

Il semble que la méthode d'intuition ou d'enseignement par l'aspect, dont le triomphe en pédagogie est complet et définitif, soit un démenti à ce principe; quiconque n'a fait avec elle qu'une connaissance de fraîche date est du moins exposé à le croire. Le maître ne devient-il pas, grâce à elle, l'homme qui montre la lanterne magique? L'image en main, il déroule devant ses élèves les merveilles de toute la nature, brodant sur les tableaux exposés des explications ou des variations plus ou moins amusantes, et voilà les enfants changés en spectateurs qui prennent plus ou moins de goût à la pièce. — C'est une erreur. A l'école, il n'y a pas de spectateurs, il ne doit y avoir que des acteurs et ce sont les enfants qui doivent jouer la pièce. C'est la seule manière de l'apprendre. Quand l'instituteur leur enseigne pour la première fois quelque chose qu'ils ne savent pas encore, il ne leur offre pas une représentation. Il est professeur dans la force du terme. Il leur donne à connaître quelque chose qu'il faut connaître, qu'il faut penser, qu'il faut dire, mais ce sont eux qui doivent le dire, le penser, le connaître; et c'est bien à ces termes que la méthode d'intuition est ramenée dans l'école allemande. Le maître est comme le directeur d'une troupe qui lui lirait une comédie nouvelle, qui connaîtrait les intentions de l'auteur, qui réglerait la marche des études, qui indiquerait le caractère des rôles et les intonations des différents passages, qui surveillerait l'harmonie du texte et des décors; mais en fin de compte c'est la troupe qui devra savoir le drame, ce sont les acteurs qui devront posséder leurs répliques et faire vivre la fiction sur la scène. A l'école, la scène, c'est la classe, et ce sont les enfants qui doivent faire la conquête de la vérité. Quand ils la posséderont et qu'ils l'auront faite leur, ils l'emporteront un jour avec eux; la distance qui les sépare de l'instituteur s'agrandira, celui-ci sortira du cercle de leurs relations, du cercle d'activité de leur esprit où il aura semé tant de connaissances, comme le directeur du théâtre se retire à la cantonnade quand la pièce est sue. « Le maître est à la circonférence. »

Combien d'excellents maîtres s'épuisent en efforts, se dépensent en bonnes intentions, parce qu'ils ne sont pas pénétrés de ce précepte. Ils veulent à tout prix intéresser leur classe. Ils s'ingénient en narrations, en descriptions, en rapprochements de toute sorte. D'abord tous les yeux sont fixés sur eux et tous les esprits suspen-

dus à leurs lèvres. Cette pédagogie est celle de l'enseignement supérieur. Elle n'a pas fait un pas, depuis que les étudiants de l'Université de Paris, assis sur des bottes de paille, entouraient Abailard sur la montagne Sainte-Geneviève. Ici le maître est au centre; à la circonférence, c'est l'élève Mais l'attention de l'enfant n'est pas celle d'un jeune homme, d'un homme fait. Elle se détourne bientôt, quand il n'agit pas lui-même. Il se produit du mouvement, des distractions, des conversations particulières. Le maître veut dominer le bruit, forcer l'attention, il hausse la voix, se fatigue, s'irrite de voir tout son dévouement méconnu, s'aigrit contre sa classe et perd confiance en lui-même.

Un autre, au contraire, se met résolument à la circonférence de sa classe. Il la tient tout entière sous ses yeux. Il a soigneusement préparé sa leçon. Il n'en expose à la fois que de très courtes portions, telles qu'elles fassent un petit tout aisément saisissable en une fois. Ses élèves sentent qu'il n'est point absorbé par le sujet, qu'au contraire il le domine, que son esprit est libre et que toute son attention est dirigée sur eux. Aussi leur attention est-elle tout entière dirigée sur lui. Dès qu'il a exposé un point de sa leçon, il interroge. Sa voix est claire, mais il la maintient à un diapason très modéré, pour que tout le monde soit obligé de l'écouter. C'est l'élève qui répond très haut, pour que personne ne puisse se dispenser de l'entendre. La leçon touche à sa fin; le maître n'est pas exténué, les enfants ont écouté, réfléchi, parlé, travaillé, et l'enseignement a laissé une impression vivace qui en fait envisager le retour avec plaisir.

Le second principe que cette méthode fait valoir, c'est que la classe est un tout. Sans doute les meilleurs pédagogues, Diesterweg avec eux, conseillent à l'instituteur de tenir compte de l'individualité de leurs écoliers. Mais ce précepte est subordonné au premier, qui est de considérer la classe comme un ensemble dont il faut exciter à la fois tous les membres et pousser de front toutes les parties. — Mais l'intelligence, les capacités des enfants sont différentes? — C'est justement pour cela qu'on ne peut demander à l'instituteur d'en faire sa règle. Que deviendra-t-il, s'il est obligé d'accommoder son enseignement à chaque cas individuel et d'avoir autant de cours divers que d'élèves? Non, l'instituteur n'est pas appointé par l'Etat pour être le répétiteur particulier de chacun des enfants qui peuplent la classe; il est là pour remplir un devoir d'ordre plus général, pour préparer un certain niveau d'éducation dans le pays et, par conséquent, pour en réaliser d'abord un degré dans le domaine qui lui est immédiatement confié. Il n'est point payé pour être précepteur privé, mais il a charge d'être instituteur public. Les avantages qu'il procure indirectement à chacun doivent avoir leur source dans le bien qu'il fait à tous; il ne doit pas de services aux écoliers, mais à l'école; il n'est pas l'instituteur de

ses élèves, mais de sa classe, et c'est elle qu'il doit avoir en vue quand il enseigne.

Le procédé contraire est, de son essence même, la négation d'un enseignement commun. C'est lui qui frappait de stérilité l'école de l'autre siècle, conduite par le chantre ou le sacristain, alors que ce pauvre magister, peu au fait des lois de la pédagogie, appelait tour à tour les enfants à son tabouret pour épeler les lettres qu'en fin de compte ils n'apprenaient guère. Mais le maître qui aujourd'hui fait lever ou appelle un de ses élèves, l'interroge à part, le presse de questions auxquelles il est souvent obligé de répondre lui-même, transforme ainsi la leçon en dialogue, ne commet-il pas la même erreur? Les autres élèves ne prennent aucune part à la conversation exclusive qui s'est établie entre leur maître et leur camarade; la leçon n'existe plus pour eux. Que le fait se produise assez souvent, et il y aura bientôt toute une partie des matières traitées dont ils n'auront aucun soupçon. Les plus intelligents et les plus zélés auront seuls tiré quelque profit de l'enseignement. Le maître prendra l'habitude de n'interroger que ceux-là, les autres restant ordinairement muets devant une rare question. Dans quelque temps, ils formeront l'arrière-garde, la « queue de la classe », sorte de masse indistincte, émoussée, alourdie. Le maître s'en désole et voudrait la tirer de son croupissement, mais il est trop tard: elle s'y complaît; et comment saurait-il réparer le mal qu'il n'a pas su prévenir? Il se retourne avec d'autant plus de sollicitude vers les bons élèves, groupe restreint, leur prodigue ses peines et obtient quelques fleurs rares qui n'ont poussé que sur un épais humus.

L'école allemande s'efforce de prévenir cette division de la classe en éclaireurs et en traînards, cet allongement de la colonne qui aboutit à la dissolution du corps de troupes. Elle essaie de maintenir de degré en degré un tout compacte et homogène. Le moyen pour cela, c'est de ne laisser à personne le temps de s'arrêter et de muser en route, c'est d'imposer au maître l'obligation de rappeler immédiatement tout retardataire dans le rang; c'est aussi de l'empêcher lui-même de courir en avant avec les plus lestes, tandis que la marche du gros des troupes, laissées à elle-même, se change en débandade et en déroute.

Ce ne sont pas les meilleurs, mais au contraire les plus faibles, les plus distraits, les moins intelligents d'entre ses élèves que l'instituteur prussien a devant lui; c'est sur eux surtout que sa surveillance s'exerce, ce sont eux qui sont le plus exposés à son coup d'œil, et l'écolier sait en Prusse que l'œil n'est pas loin de la main; c'est sur eux que les interrogations pleuvent le plus dru, eux qu'elles viennent secouer à leur banc dès qu'ils semblent oublier où ils sont et où doit être tendue leur pensée.

Le second point à observer pour rallier tout son monde, c'est de ne pas s'assigner un but qui soit hors d'atteinte pour des forces

moyennes. L'école prussienne est à cet égard fort prudente. Elle prescrit à chaque cours sa tâche, lui demandant l'étude d'une certaine somme raisonnable de connaissances, mais lui interdisant aussi de la dépasser. Son mot d'ordre semble être: Ni moins, ni plus. Dans la division des petits, les enfants doivent étudier d'abord les nombres de 1 à 100, et cela pendant deux ans. Un instituteur qui conduirait l'élite de sa classe au delà de cette limite s'exposerait plutôt à des réprimandes qu'à des félicitations. J'ai fait remarquer aussi que l'école primaire renonçait à donner de l'histoire un aperçu suivi sous forme de récit continu ; dans ses six cours, elle ne croit pas pouvoir dépasser de beaucoup la forme d'une exposition toujours rattachée à des biographies. Mais la modestie de ses prétentions ne s'accuse jamais mieux que dans la méthode qui préside au devoir allemand écrit. Ce devoir est presque toujours préparé d'avance explicitement en classe. Le maître lit ou raconte une histoire; il en fait écrire au tableau les mots les plus difficiles. Il reprend ensuite le sujet sous forme de questions, dont les réponses ajoutées les unes aux autres reproduisent dans son entier le petit récit. Le devoir consiste à écrire de tête ces réponses. Ce n'est qu'à la fin du cours supérieur, comme couronnement de l'instruction primaire, qu'on demande parfois à l'élève deux petites pages sur un sujet emprunté au cercle de son observation immédiate ou à l'ordre des affaires les plus simples et les plus ordinaires (1). Encore certains pédagogues donnent-ils pour règle qu'il ne faut rien exiger d'original des écoliers et qu'on doit se contenter de reproductions faites avec goût (2).

Ainsi, aucune tendance à produire des sujets exceptionnels et extraordinaires; bien plutôt un parti-pris de maintenir l'essor, de condenser l'effort des meilleurs écoliers dans des limites tracées d'avance. Dira-t-on que ce système est dirigé contre les supériorités, qu'il convient à un pays monarchique, aristocratique, discipliné, où le développement de l'individu n'est pas un des dogmes et un des principes de l'état social? Mais s'il fallait amener la politique sur un terrain où elle n'a rien à faire, il serait peut-être tout aussi juste de dire que le grand nombre ne doit pas être négligé au profit de quelques privilégiés, qu'une certaine moyenne d'instruction et d'éducation doit être réalisée à tout prix et maintenue dans un État démocratique fondé sur l'égalité.

En fait, la question est tout autre, et, par bonheur, de nature exclusivement pédagogique. Une éducation commune doit-elle offrir à un enfant la possibilité d'une ascension précipitée, lui permettant de laisser rapidement en arrière tous ses camarades et décapitant ainsi

---

(1) Kahle, *Grundzüge der evangelischen Volksschule,* Breslau, 1882, 2e partie, p. 90.

(2) Kehr, *Die Praxis der Volksschule,* Gotha, 1880, p. 198.

la classe à mesure que les meilleurs éléments s'en détachent? ou doit-elle au contraire n'abaisser ses barrières qu'une à une et après des temps mesurés, de manière à ce que les intelligences les plus vives et celles qui sont plus lentes se prêtent réciproquement leur ardeur et leur lest, le tout formant une classe d'un alliage homogène et solide? Qui doute d'ailleurs que la véritable supériorité ne se manifeste et ne se fasse jour dans tous les cas? et qui voudrait l'étouffer?

Certes les Allemands considèrent leur système d'éducation comme propre à produire les hommes les plus distingués, et ils ont d'assez bonnes raisons de le croire; ils sont convaincus que leur école, ne promettant que ce qu'elle peut donner, donne à peu près tout ce que peut donner une école. Celui qui la visite et l'étudie en est bientôt persuadé. Il admire l'activité intense qui l'anime et qui y vivifie toutes choses. Devant cette interrogation qui éclate en zigzags à tous les coins de la classe, ces enfants qui sautent d'un bond sur leurs pieds, crient souvent à tue-tête leur réponse correcte et se rasseoient en un clin d'œil, devant cette communication permanente et rapide du maître et de tous les écoliers, il est fort exposé à perdre quelque chose de ses préjugés traditionnels sur la lenteur et la pesanteur germaniques. Il reconnaît plutôt là ce caractère d'énergie tendue qui l'a déjà frappé dans les autres manifestations de la vie nationale, dans l'armée, dans la musique, et qui, à l'esprit mesuré d'un Français, produit presque d'abord l'effet d'une forme de la violence. Bien entendu, ce résultat élevé ne peut être pleinement atteint en dehors des écoles divisées en plusieurs classes et pourvues de plusieurs bons instituteurs; là même où ce ton est celui de l'enseignement, il ne peut être soutenu indéfiniment, et les leçons sont presque toujours courtes en Allemagne. Mais leur ensemble, dans une bonne école publique de Berlin par exemple, laisse l'impression d'un enseignement primaire poussé à l'une des plus hautes puissances où il puisse être porté; et chaque classe donne l'idée d'un être à part, complet et actif, où il n'y a ni partie indépendante des autres ni partie morte.

Que cet enseignement et cet méthode combinés donnent à l'enfant un vif sentiment de la vie et de l'union communes, de la solidarité de la classe à laquelle il appartient, c'est ce qui n'est pas douteux. Il n'y est jamais traité à part, comme un personnage. Il est interrogé comme les autres, à l'improviste, soit qu'il lève la main pour demander la parole, soit qu'il ne la sollicite pas. Répond-il bien, il obtient rarement un mot d'approbation et sa récompense est de voir son maître passer instantanément à la question suivante. Répond-il mal, l'instituteur fait signe à un autre. Dans tous les cas l'élève doit se rasseoir immédiatement après avoir parlé; et bien que cette méthode tende à fondre l'individu dans l'ensemble et semble par là peu propre à surexciter les vanités personnelles, les élèves ont un sentiment

assez vif de leur part de responsabilité pour qu'on en voie souvent, après avoir échoué dans une réponse, fondre en larmes en se rasseyant, ce dont personne d'ailleurs ne s'occupe.

II

Si puissants que puissent être ces enseignements et cette méthode pour développer chez l'enfant le goût et le besoin d'appartenir à un ensemble organisé, l'école allemande a encore d'autres moyens de grouper les écoliers et d'établir entre eux des liens communs. Ce penchant qui porte les Allemands à se réunir en sociétés où ils mettent leur plaisir et leur fierté, qui leur fait supporter si facilement la règle dans une entreprise ou une œuvre commune; ce trait caractéristique de leur race auquel ils donnent tour à tour le nom de dévouement, d'amour, de fraternité, de fidélité allemande; cette disposition que toutes leurs chansons nationales célèbrent, comme si cette vertu n'était qu'à eux, l'école la cultive précisément par le chant. « Dans l'enseignement du chant, on fait alterner les cantiques et les chansons populaires. Le but est que chaque écolier puisse chanter avec justesse et sûreté, non seulement en chœur, mais seul, et qu'en sortant de l'école il soit en solide possession d'un nombre suffisant de cantiques et de chants populaires et pénétré autant que possible du texte de ces derniers (1). »

Je ne puis affirmer que chaque enfant, au sortir de l'école, soit vraiment en état de bien chanter seul. Il faut, pour y réussir, des dons naturels qu'aucune mesure administrative ne peut créer. Mais si l'organisation de l'enseignement musical n'a pas tout pouvoir sur les individus, elle peut obtenir des ensembles satisfaisants dans chaque école, dans chaque classe même, et c'est là un des résultats les plus pleinement et les plus incontestablement acquis en Allemagne. L'enseignement de la musique dans l'école primaire y est presque contemporain de l'école primaire elle-même. Celle-ci n'a commencé en effet de se développer que par ses relations étroites avec l'Église réformée, et Luther avait dit, comme on sait, avec sa verdeur habituelle : « Je ne fais aucun cas d'un maître d'école qui ne sait pas la musique ». Le chant d'église ou cantique, appelé en allemand choral, tient encore une place importante dans le programme. Il est relativement facile à exécuter, car il ne comporte jamais, à l'école primaire, qu'une seule partie. Les chants populaires en ont au contraire deux ou trois. Ce dernier cas est rare et je ne l'ai constaté que dans les écoles les plus complètes de Berlin. De bons pédagogues proscrivent cette musique trop compliquée et ne veulent pas entendre plus de deux parties à la fois (2). C'est là la forme du chant

(1) *Règlement général* du 15 octobre 1872.
(2) Kehr, *Praxis der Volksschule*, p. 347.

que j'ai rencontrée partout, dans toutes les écoles, en Prusse comme en Saxe, à la ville et à la campagne. Et partout j'ai été frappé de la justesse et de l'entrain avec lesquels les enfants chantaient, même sans accompagnement. Il est aisé de se convaincre qu'il ne s'agit pas là de morceaux d'apparat, appris sans intelligence et destinés à étonner une fois par hasard les profanes. Le répertoire est en effet fort étendu et, si vous paraissez prendre plaisir à écouter, on prend visiblement tant de plaisir à vous donner un concert, qu'il ne dépend que de vous de le faire durer longtemps. Les recueils de mélodies destinées aux écoles sont nombreux, mais se rencontrent nécessairement sur un certain nombre de sujets. Leur programme commun, le principe qui en dirige les choix, c'est qu'ils doivent embrasser toute la vie de l'enfant, en dehors aussi bien qu'au dedans de l'école. La plupart comprennent donc des chants sur les différents aspects de la nature, les saisons, les principales époques de l'année, la forêt, le fleuve et ordinairement le Rhin, que les Allemands appellent « le Père » et auquel la nation a voué une sorte de culte idolâtrique et mystique; on y voit aussi différentes chansons patriotiques dont les unes sont traditionnelles, dont les autres sont faites en l'honneur du roi, de l'empereur, de la province où l'école est située; il y a encore des hymnes au Seigneur, des chœurs de chasseurs, de voyageurs, de jeunes gens, etc., et même des chansons pour la gymnastique.

Pour atteindre un résultat aussi élevé et aussi général, il est nécessaire que les instituteurs aient reçu une bonne éducation musicale et que chacun d'eux constitue un chef d'orchestre passable dans le petit cercle qu'il a à diriger. Pour réaliser ces conditions, on exige d'abord certaines connaissances musicales assez étendues des candidats aux écoles normales primaires. Chacun d'eux doit posséder par cœur vingt mélodies parmi les chants d'église ou les meilleures chansons populaires. Il doit pouvoir chanter à première vue et déchiffrer de même au piano des morceaux faciles. Le violon est le véritable instrument de l'enseignement vocal. Seul, il permet d'avoir les élèves sous les yeux pendant l'apprentissage et l'essai d'exécution d'un chant; l'archet est tout placé dans la main pour se transformer en bâton de chef d'orchestre pendant les passages qui veulent être soutenus par le geste du maître, et il s'abat de nouveau sur les cordes de l'instrument dès que les voix ont besoin d'être ramenées dans le ton. Le candidat à l'école normale primaire doit donc être capable de jouer un peu du violon. Il doit avoir quelques connaissances élémentaires dans la théorie de la musique et de l'harmonie; et comme, la plupart du temps, il est destiné à tenir l'orgue plus tard dans l'église de son village, cet instrument ne doit pas non plus lui être étranger. Dans l'école normale elle-même, ces premières connaissances sont reprises suivant un programme étendu. Il est tenu compte sans doute des aptitudes personnelles de chaque élève; mais ceux qui sont le mieux

doués doivent être mis en état de jouer au piano les sonates de Mozart, de Beethoven, de Haydn, et je sais par expérience que dans certains cas ce désir de l'administration ne demeure pas inaccompli. L'étude de l'orgue, du violon et de l'harmonie y est développée en proportion. Le futur instituteur apprend même quelle est la structure de l'orgue, quels sont les soins à lui donner, et son éducation théorique s'étend à l'histoire de la musique. Celle-ci occupe au surplus dans la vie allemande, publique ou sociale, une place tout à fait considérable. L'enseignement dont elle est l'objet à l'école primaire est tout à la fois un effet et une cause de la prédilection qu'on a pour elle partout. Si l'on veut bien considérer le long temps depuis lequel l'école encourage et fortifie le goût naturel de la musique en Allemagne et le condense pour ainsi dire dans des œuvres obligatoirement sues par cœur, on mesurera à quel point l'école a contribué à faire une vérité de ces mots : Les Allemands sont un peuple qui chante.

Comme je venais une fois visiter une école primaire, on m'introduisit d'abord dans un bâtiment couvert d'où j'entendais venir de fort jolies voix. C'était une division de jeunes filles qui recevait une leçon de gymnastique. Elles étaient placées par rang de taille et formaient une longue file qui marchait parfaitement au pas. Puis elles doublaient les rangs et se donnaient les mains deux à deux en les croisant. Le coup d'œil était fort gracieux. Sur un ordre de la maîtresse, qui commandait d'un ton fort bas et fort tranquille, et suivait les exercices, un ouvrage à la main, toute la colonne exécutait, de deux en deux ou de quatre en quatre pas, un mouvement cadencé du cou de pied, ou un léger saut, ou une flexion, ou s'avançait à gauche, à droite, puis en avant : marche ponctuée par le bruit régulier de tous les pieds touchant en même temps le parquet et comme rythmée par ses balancements et ses va-et-vient continuels. Ainsi serpentait tout ce long cordon de jeunes filles, des plus petites aux plus grandes; puis tout à coup, elles étaient quatre de front, dédoublaient de nouveau les rangs, faisaient face à gauche, à droite, pivotaient, prenaient des distances, exécutaient des mouvements des bras, des jambes, tête gauche, tête droite; puis subitement elles se prenaient par les mains et formaient des rondes et chantaient. C'était une sorte de canon que chaque ronde entonnait successivement ; pendant un instant, toutes les voix résonnaient à la fois, puis chaque partie s'éteignait tour à tour, jusqu'à la dernière, laissant vraiment à l'âme une impression profonde et ravissante.

Cependant l'enseignement de la gymnastique, d'après le *Règlement général*, n'est pas obligatoire pour les filles. Si on pousse si loin un enseignement qui est facultatif pour leur sexe, on peut imaginer aisément quels soins on donne et quelle importance on attache à la gymnastique des garçons. M. de Gossler, le ministre actuel de l'instruction publique en Prusse, favorise d'une façon toute spéciale cet enseignement.

On y distingue deux grandes catégories d'exercices: les exercices d'ordre, les exercices aux agrès. Les premiers sont extrêmement développés par rapport aux seconds; et les seconds mêmes, qui sont bien connus chez nous, prennent moins en Allemagne le caractère de tours de force acrobatiques, accessibles seulement au petit nombre. Ici encore, la pédagogie allemande cherche à ne point rompre l'unité du tout, et les exercices d'ordre se proposent expressément de former avec la jeunesse des ensembles disciplinés, cohérents, attentifs, obéissants, mobiles.

Ces exercices constituent une préparation directe à l'état militaire. Beaucoup d'Allemands remarquent avec aigreur que nous avons organisé chez nous des bataillons scolaires, et les journaux en prennent texte pour nous accuser de ne respirer que « la revanche »; il semblerait qu'à peine un petit Français peut-il se tenir sur ses jambes, nous ne songions qu'à lui remettre un fusil entre les bras en lui faisant prononcer contre nos voisins le serment d'Annibal. Mais personne n'ignore chez eux que l'école donne un enseignement gymnastique par où elle est, pourrait-on dire, l'école du soldat. Leurs publications sérieuses en font moins un mystère qu'un titre de gloire. « Sur ce terrain, dit Sander (1), l'école et l'armée travaillent la main dans la main. » Et qui pourrait dire ce que l'armée doit de discipline, de régularité, de précision dans les mouvements à ce fait que les femmes mêmes ont appris à marcher et à évoluer comme des soldats? La gymnastique a pris, en Prusse, après Iéna, l'incomparable élan qui lui a conquis l'école et qui a couvert le sol de l'Allemagne de sociétés toutes patriotiques et à demi militaires. Jahn eut la guerre comme inspiratrice immédiate et comme but prochain. Enfin la dernière innovation importante dans la pédagogie de la gymnastique est celle du Wurtembergeois Jäger. Il donne aux enfants de lourds bâtons qui jouent à peu près le même rôle que de petits fusils. Le but avoué est de préparer les jeunes garçons à devenir des défenseurs de la patrie (2).

J'ai vu ce système appliqué à Berlin dans une jolie fête de gymnastique que nous appellerions une revue ou un festival. A la fin du semestre ou de l'année scolaire, tous les enfants des écoles publiques d'un même cercle sont réunis dans une de ces salles immenses de gymnastique, dont la ville est fière à bon droit. Un nombreux public est convoqué et occupe les galeries de la salle. Les bustes de l'empereur et du prince impérial sont couronnés de laurier et une multitude de drapeaux sont suspendus partout. Les enfants entrent tambour en tête, se déploient, se divisent en escouades sous la conduite de moniteurs et obéissent aux ordres d'ensemble criés militairement par un commandant général. Les mouvements

(1) *Lexicon der Pädagogik*, art. *Turnen*, p. 488.
(2) V. Kahle, *Grundzüge*, etc., 2e partie, p. 177.

identiques des divisions multiples se mêlant sans se confondre et animées d'une agitation bien réglée, tout ce fourmillement organisé offre à vol d'oiseau un coup d'œil fort agréable et assez impressionnant; la gymnastique donne aux habitants et aux enfants de tout le quartier une véritable fête, dans le meilleur sens du mot.

Un des avantages de la prépondérance des exercices d'ordre sur les tours de force, c'est de permettre à tout instituteur et même à toute institutrice de devenir dans ces limites un bon maître de gymnastique. A cet effet, il y a à Berlin, sur les terrains de l'école normale primaire, un « Établissement pour la préparation des maîtres de gymnastique » *(Turnlehrerbildungsanstalt)*. On y fait tous les ans pendant l'hiver un cours de six mois pour les instituteurs, et pendant l'été un cours de trois mois pour les institutrices qui désirent obtenir un brevet spécial pour cet enseignement (1). Après avoir suivi le cours, les candidats passent l'examen devant une commission composée des professeurs de cet établissement, d'un professeur d'anatomie et d'un membre désigné par le ministre de l'instruction publique. L'examen est théorique et pratique. L'épreuve écrite se compose d'un devoir dont le sujet est emprunté au domaine de la gymnastique. L'épreuve orale embrasse l'histoire, la méthode, la littérature, le langage de la gymnastique, la description des agrès; la connaissance du corps humain d'après sa construction et les manifestations de sa vie : le squelette comme appareil de mouvement, les articulations, les muscles, la peau et ses fonctions, le cœur, le sang, la lymphe, les poumons et la respiration, le système nerveux sensoriel et moteur, la digestion; le candidat doit connaître encore les règles de l'hygiène et les premiers soins à donner en cas d'accident. Dans le cas où il n'est pas instituteur, il est interrogé sur les principes de l'éducation et de l'enseignement. L'épreuve pratique se divise en deux parties : une épreuve personnelle de gymnastique et une leçon d'essai. Il y a un examen spécial pour obtenir un brevet de professeur de natation (2). Le programme qui concerne les institutrices, quoique un peu moins développé, est le même dans ses traits essentiels (3). En province, on organise pour les instituteurs des cours qui ont le même but, mais qui ne durent qu'un mois (4).

Georges DUMESNIL.

---

(1) V. Sander, *Lexicon der Pädagogik*, art. *Turnkurse*, le *Centralblatt* de 1881, p. 667, et la circulaire du 15 mars 1877 dans le *Centralblatt* de 1877, p. 146.

(2) Ordonnance de M. de Puttkamer, du 10 sept. 1880. V. *Heymann'sche Prüfungs-Reglements*, n° 8, à Berlin, chez Carl Heymann; 6e édit., 1883, p. 97.

(3) Ordonnance de M. de Sydow, du 21 août 1875, dans le même recueil, p. 100.

(4) Sander, *Lexicon der Pädagogik*, art. *Turnkurse*.

ALBERT DUMONT

L'Université a fait une grande perte le 11 août dernier dans la personne de M. Albert Dumont, directeur de l'enseignement supérieur, enlevé par une mort foudroyante à l'affection de tous ceux qui l'ont connu. Il n'avait que quarante-trois ans. L'on n'a pas oublié toutes les importantes réformes auxquelles il a attaché son nom; ce que l'on connaît moins, c'est la part active qu'il a prise à l'œuvre du relèvement de l'enseignement primaire. Il aimait nos humbles écoles élémentaires : il en connaissait les besoins et il savait en défendre les intérêts. Mais ce que nous perdons surtout en lui, c'est un homme de cœur d'une rare bienveillance et d'une admirable droiture. Sa finesse, sa distinction, son expérience des choses et des hommes semblaient lui réserver les plus brillantes destinées, et déjà il n'est plus ! Du moins Albert Dumont ne sera oublié d'aucun de ceux qui ont eu le bonheur de l'approcher.

Ses obsèques ont eu lieu le 14 août, à l'église de Notre-Dame-des-Champs.

Le deuil était conduit par MM. Chaplain et Thévenin, beaux-frères du défunt. Les cordons du poêle était tenus par MM. Perrot, Wallon, Zévort et Homolle. Le gouvernement était représenté par M. Jules Ferry et par M. Fallières assisté de M. Durand et de M. Gréard.

Quatre discours ont été prononcés sur sa tombe, par M. Fallières, ministre de l'instruction publique ; par M. Georges Perrot, directeur de l'École normale supérieure; par M. Geffroy, directeur honoraire de l'École française de Rome, dont la création est due à M. Dumont, et par M. Leblant, directeur actuel de la même école.

Nous ne pouvons reproduire ici que le discours de M. le ministre de l'instruction publique.

Je me conformerai — a dit le ministre — au désir exprimé par la noble femme dont nous partageons tous le deuil et la douleur en n'adressant que de courtes paroles d'adieu à l'homme de bien, à

l'administrateur éminent, au collaborateur dévoué, à l'ami que nous avons perdu.

Je ne vous parlerai pas du savant: il appartient à ceux qui furent ses maîtres et ses collègues de vous dire quel vide laisse dans la science la mort d'Albert Dumont. Mais vous permettrez au ministre de l'instruction publique, que cette mort prive d'un collaborateur précieux, de rappeler ici les rares qualités d'administrateur et le dévouement patriotique de celui que nous pleurons. Lorsque mon prédécesseur, M. Jules Ferry, voulut, non pas imprimer à l'enseignement public une direction nouvelle, mais le rendre de plus en plus conforme aux idées démocratiques, il sentit le besoin de s'entourer d'auxiliaires éminents pris dans les rangs de l'Université; M. Albert Dumont était de ce nombre, et sa tâche, vous ne l'ignorez pas, n'était ni la moins importante, ni la moins délicate. On sait avec quel succès il a dirigé le service qui lui était confié: l'impulsion donnée à l'enseignement supérieur, le chiffre des élèves décuplé, nos facultés devenues si vivantes, le nombre des chaires et des maîtres augmenté dans des proportions considérables, tous ces résultats ont été son œuvre et constituent ses titres à notre reconnaissance. Il a consacré à cette grande entreprise toute l'énergie du patriotisme le plus pur, car il savait qu'en servant la cause de l'Université, il servait celle de la France. Déjà, d'ailleurs, dans la douloureuse période de 1870, il avait su donner des preuves de l'amour qu'il portait à la patrie; nous devons, messieurs, saluer ici le modeste brancardier de l'armée des Vosges, le courageux soldat de Buzenval.

Ce dévouement à toute épreuve, qu'il avait montré aux heures du péril, ne s'est jamais démenti chez lui; hier encore, surmontant la fatigue qui l'accablait, il partait pour Londres où sa présence devait rehausser l'éclat de notre représentation au Congrès pédagogique. Il y avait remporté un succès dont peut s'enorgueillir l'Université. Hélas! c'est au retour de ce voyage qu'il nous était enlevé par une catastrophe si soudaine!...

Toujours égal à lui-même, il se montra supérieur à toutes les situations qu'il a occupées, à toutes les tâches que sollicita son amour du devoir. L'élévation de sa pensée, la sûreté de son jugement, cet esprit de justice qu'il apportait dans l'appréciation des choses et des hommes, son inaltérable bonté, lui avaient donné cette haute autorité, dont lui seul paraissait ignorer la cause et l'influence et devant laquelle étaient heureux de s'incliner ceux qui reconnaissaient en lui un maître ou un chef incontesté. Il excellait surtout à faire accepter un conseil ou un avis, sans blesser les susceptibilités de personne. Je n'exagère rien, en disant que sa perte est irréparable.

De tant de mérites et de tant d'espérances, car pour lui la destinée semblait n'avoir pas dit son dernier mot, que nous reste-t-il maintenant?

Rien qu'un souvenir!

Nous le garderons précieusement dans nos cœurs. Nous n'oublierons jamais que dans la personne d'Albert Dumont l'Université a perdu un de ses plus dignes représentants, le pays un de ses plus vaillants et de ses plus nobles serviteurs !

A TRAVERS LES ÉCOLES

(NOTES D'UN INSPECTEUR)

Je viens de visiter successivement une grande ville et un village. Dans la grande ville les écoles sont vieilles; elles sont étroites et sombres. Dans le village l'école est neuve; elle est spacieuse, claire, riante. Ce contraste est fréquent à l'heure qu'il est dans notre France.

Et pourtant la grande ville a de gros revenus, et les ressources du village sont bien restreintes. Mais au village l'école est vraiment la maison commune où tous vont; tous s'y sont intéressés; on a fait effort pour l'avoir aussi belle que possible; on y a mis son point d'honneur. On est fier maintenant de l'école, on la montre; on la compare, on l'oppose à celle du voisinage. La grande ville, en outre de son école, a son lycée, ses facultés peut-être, ses musées; elle a ses monuments; elle construit des palais, elle construit des casernes; elle ouvre des rues, des boulevards, elle trace et entretient des squares, elle s'agrandit, elle s'embellit, elle veut suivre le progrès (cela se dit ainsi), elle veut faire figure de grande ville.

J'essaie d'expliquer le contraste, mais je ne puis me défendre de cette pensée, que la grande ville avec ses gros revenus ressemble fort à plus d'un des ménages qu'elle abrite, riches et gênés, qui ont toujours de l'argent pour les dépenses superflues et qui toujours en manquent pour les nécessaires. — L'école, n'est-ce pas le nécessaire ?

***

Les écoles de cette ville sont affreuses; on n'y voit pas, on n'y respire pas; les enfants s'y étiolent, les maîtres s'y tuent: les

braves maîtres qui dans ces conditions font pourtant de leur mieux ! Il y a deux ans que je demande à la municipalité d'autres écoles et je n'obtiens rien ; d'autres sans doute avaient demandé avant moi. L'indignation finit par déborder. Quoi ! vous faites profession de démocratie et vous supportez de telles écoles ! Quoi ! vous vous dites les amis, les serviteurs du peuple et vous traitez ainsi les enfants du peuple ! Pourquoi ne crierait-on pas bien haut le nom de cette ville? On affiche à la porte de la mairie le nom du père de famille qui envoie irrégulièrement son fils ou sa fille à l'école ? Pourquoi ne publierait-on pas chaque année, à titre infamant, la liste des municipalités qui refusent aux enfants de toute une ville l'école saine à laquelle ils ont droit, une école où ils puissent vivre en même temps que s'instruire ?

***

A l'école normale de N. il est de constante pratique que l'élève-maître, prenant sa semaine de service à l'école annexe, soit chargé d'observer particulièrement un enfant désigné de cette école : la semaine finie, il rédige ses observations et les remet au directeur qui les apprécie et les annote. Voilà qui est, ce me semble, excellent. Après l'étude de la nature humaine telle que l'a poursuivie et présentée le cours de psychologie, l'étude d'*une* nature humaine ; après le général, le particulier ; après l'abstrait, le concret, — où nombre d'esprits se meuvent infiniment plus à l'aise que dans l'abstrait. Ajoutez le bénéfice de l'effort personnel que doit faire en cette circonstance l'élève-maître ; il faut qu'il prenne la peine de regarder, d'observer et d'avoir une opinion qui vienne de lui et soit bien à lui ; or l'effort personnel dans nos écoles normales, même à l'heure présente, après tout ce qu'on a tenté pour le développer, est chose encore rare.

J'ai eu sous les yeux quelques-uns de ces essais de psychologie appliquée ; ils m'ont vivement intéressé. Sans doute ils témoignent encore de beaucoup d'inexpérience et de gaucherie ; les traits de la figure sont souvent confus, mal distribués, mais ils y sont ; on sent que cela a été vraiment vu, pris sur le vif. Dans les meilleures de ces études revient une sorte de plan :

d'abord la manière d'être extérieure, ce qui frappe les yeux, tenue, propreté, politesse; puis les aptitudes intellectuelles; « celui-ci a ou n'a pas de mémoire; celui-là aime ou n'aime pas le dessin, etc. »; enfin les inclinations morales. Ce qui manque, c'est le lien entre ces différentes parties — car il y a d'ordinaire un lien; — le trait dominant du caractère, ce qui en constitue l'unité, ce qui en est le fond et l'explication, le grand ressort moteur, qualité ou défaut; mais cela est si difficile à démêler, même pour les plus habiles! J'ai dit qualité ou défaut: de l'un à l'autre il y a souvent bien peu de distance; il s'en faut de si peu que le défaut ne devienne qualité ou que la qualité ne devienne défaut!

Ce qui manque aussi, ce qui manque surtout, c'est la conclusion. Je lis bien: « Celui-ci est apathique, il faut l'intéresser; celui-là est léger, toujours en l'air, il faudrait le fixer. » Mais comment? on ne le dit pas avec précision et netteté. C'est ici que le directeur devrait intervenir avec son expérience, aider l'élève-maître, le mettre sur la voie, lui faire trouver les moyens. A un exercice pratique il doit y avoir une conclusion pratique. Ce n'est pas assez au médecin d'avoir tâté le pouls du malade et de l'avoir ausculté; il faut qu'il lui prescrive un remède, qu'il le guérisse ou du moins essaie de le guérir. De même pour nous, gens d'éducation : nous n'étudions pas la nature humaine pour le seul plaisir de la pénétrer et de la connaître; nous l'étudions pour savoir comment la rendre meilleure.

Peut-être les deux critiques que j'ai faites se tiennent-elles. Qui aurait discerné le grand ressort moteur dont je parlais, ce trait essentiel et dominant du caractère, saurait du même coup où mettre le doigt pour accélérer ou ralentir le mouvement, pour le régler.

O l'attachante étude que celle de l'homme! On peut bien dire que c'est entre toutes l'étude maîtresse, à coup sûr celle qui sert le plus à l'homme.

***

J'ai entendu dire à un maître en ces matières que la psychologie de l'enfant n'était pas faite — Pourquoi? Est-ce que

l'enfant est plus difficile à pénétrer que l'homme? Si j'en croyais mes souvenirs personnels, je dirais non. Enfant, j'ai vécu entre une mère et une sœur pour qui je n'ai rien pu avoir de caché; elles lisaient en moi comme en un livre grand ouvert; en vain j'aurais voulu me dérober à elles : elles auraient vite éventé mes petites ruses, mes détours; quand leurs yeux s'attachaient à mes yeux (oh, ce clair regard, après tant d'années écoulées, je le vois, je le sens encore), vaincu à l'avance, je me livrais. Du reste, elles me connaissaient mieux que je ne me connaissais : que de fois elles m'ont forcé à remonter le cours de mes délibérations intérieures, à retrouver, sous les prétextes dont je prétendais payer les autres et moi-même, le motif vrai de ma conduite, celui qui l'avait décidée! Ce n'est peut-être là qu'un cas particulier : affinité de nature qui en des relations si étroites se comprend sans peine, puissance de l'attention concentrée sur un objet unique, et combien aimé? l'affection doublant l'acuité d'intelligences déjà pénétrantes, une sorte de flair tenant plus de l'instinct que de la réflexion; peut-être aussi à distance mon imagination grossit-elle cette redoutable force de perspicacité. Quoi qu'il en soit, il faut faire réflexion que ce n'est point sur l'observation des autres (quelque habile qu'on y soit, on peut s'y tromper), mais sur l'observation directe de soi-même que les psychologues fondent la psychologie; sans conscience, point de science psychologique. Or, il n'est guère dans l'habitude de l'enfant de s'examiner; il se répand au dehors plutôt qu'il ne se replie en lui-même; il agit, mais ne cherche pas à se rendre compte de ses facultés; il sent, mais il n'analyse pas ses sentiments. Homme, je ne puis d'ailleurs retrouver, ressaisir l'enfant que j'ai été que par le souvenir; le souvenir, quand il remonte si loin, est nécessairement confus; s'il était net, je m'en défierais, c'est que l'imagination s'en serait mêlée, l'aurait travaillé, remanié. S'il ne peut y avoir une psychologie de l'enfant au même sens qu'il y a une psychologie de l'homme, au moins peut-il y avoir une certaine science de l'enfant ; car l'homme peut atteindre l'enfant comme tout ce qui n'est pas lui-même, en l'observant. Si, comme on l'assure, cette science n'est pas faite, il importe de la faire; on la fera avec des observations multipliées, à la façon de celles

qu'on essaie à l'école normale de N.; c'est une raison de plus pour encourager ces observations.

***

Fi des formules apprises et des phrases toutes faites ! — Mais, me répondrez-vous, on veut que nous sachions beaucoup ; or, beaucoup savoir, n'est-ce pas avoir beaucoup lu, beaucoup retenu, emprunter beaucoup à droite et à gauche? On n'exige pas sans doute que nous inventions tout ce qui nous est demandé? — Non, certes ; mais allez moins vite, ne prétendez pas préparer en six mois, en un an, au milieu des occupations souvent multiples que vous imposent vos fonctions, un difficile examen comme celui du professorat des écoles normales ou de l'inspection ; lisez doucement et relisez ; laissez votre science descendre en vous, vous pénétrer comme fait la pluie dans la terre, la pluie qui vraiment fertilise. Intervenez dans ce que vous apprenez ; ne vous contentez pas de noter, de recueillir en passant la pensée d'autrui ; pensez-y et, s'il est possible, repensez-la ; soumettez à votre propre jugement les jugements des plus autorisés ; repassez seul par les chemins où vous avez passé une première fois conduit. Toutes ces notions acquises, après avoir séjourné un certain temps en vous, le travail de la réflexion personnelle aidant, prendront quelque chose de vous, se feront vôtres ou à peu près. Et cela se sentira bien vite, quand vous devrez vous en servir, à la manière dont vous en disposerez, dont vous les présenterez, à un ton, à un tour plus vif, à une image imprévue, familière, mais ingénieuse, empruntée au milieu où vous vivez, à un détail, à un rien ; mais ce détail, ce rien, est précisément ce qui vous gagnera, vous attachera ceux qui vous lisent ou vous entendent, qui donnera à votre enseignement ce je ne sais quoi qui fait qu'il est écouté, qu'il agrée, qu'il reste dans les esprits.

E. A.

LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE

DE SOUTH KENSINGTON

Nous avons dans notre dernier numéro (Courrier de l'Extérieur, p. 183) indiqué le nom des orateurs qui ont pris la parole dans la séance d'ouverture de la Conférence internationale de South Kensington, le lundi 4 août. Le plus important des discours prononcés à l'occasion de cette solennité a été certainement celui de lord Reay, dont nous traduisons ci-dessous la conclusion :

Emerson ne se trompait peut-être pas lorsqu'il écrivait : « Nous apprendrons un jour à remplacer la politique par l'éducation. » Ceux qui, par l'étendue de leur savoir, ont acquis la pénible conviction de la grandeur de leur ignorance, auront à inculquer cette grande leçon à ceux dont l'ignorance se forge l'idéal d'un paradis futur où des théories *a priori* assureraient la félicité universelle. Dans un semblable paradis terrestre on chercherait en vain, je le crains, l'arbre de la science. La doctrine de la faillibilité humaine n'est point contredite par le progrès de la science : elle en reçoit plutôt une confirmation, si l'on songe aux ténèbres d'où nous ne faisons que d'émerger. C'est cette conviction qu'exprimait Faraday, en disant : « La société n'est pas seulement ignorante de ce qui concerne l'éducation du jugement, elle est encore ignorante de son ignorance ». Le mécanisme si compliqué de la société moderne, avec ses besoins multiples, rend l'organisation de l'éducation tous les jours plus complexe. Ce n'est pas par la centralisation, par des programmes, par des circulaires, par des examens que le succès peut être obtenu; un budget richement doté n'y suffirait même pas à lui tout seul. Ce qu'il faut, c'est un esprit public appréciant la question sous son vrai jour; c'est la forte conviction dans la population tout entière, hommes, femmes et enfants, que l'éducation est un privilège; que plus un homme a reçu d'éducation, et plus il doit être respecté. Cet esprit existe-t-il ? Oui; vous le trouverez dans les populations clairsemées des montagnes de l'Ecosse et de la Suisse, le long des canaux de la Hollande, dans les forêts de l'Allemagne. C'est un précieux héritage. L'accroître est notre tâche. Le grand chancelier de l'Empire allemand comparait la lutte entre les banques européennes pour la possession de l'or à une lutte entre des hommes qui se disputeraient une couverture trop étroite. On voit se produire en ce moment, dans les divers Etats de l'Europe, quelque chose de semblable au sujet de l'éducation. Nous luttons tous pour obtenir l'or de la science, mais avec cette grande différence, que l'or que nous amenons à la surface devient aussitôt la propriété de tous. Les découvertes de la station maritime de biologie de Naples peuvent être mises à l'épreuve à Saint-Andrews, et le travail scientifique fait à Strasbourg peut être utilisé à Edimbourg. La science ne peut pas rendre les hommes égaux. Les princes de la science constituent une classe à part, et lorsque nous goûtons le plaisir de contempler ou de lire les œuvres du génie, nous sommes bien obligés d'admettre notre propre inégalité. Une nation qui cesse de vénérer ses grands hommes est sur son déclin. L'inégalité est une loi de la nature; mais la

liberté en est une aussi. et la liberté est incompatible avec l'égalité. Mais si l'éducation seule rend la liberté possible, en en enseignant l'usage et en en prévenant l'abus, elle nous apprend aussi à être généreux. L'homme qui aura reçu la meilleure éducation sera aussi celui qui sympathisera le plus largement avec autrui. Le peuple où l'éducation sera la meilleure sera aussi le peuple qui cimentera la paix et la bonne volonté entre les nations.

Nous résumerons très brièvement les travaux de chacune des quatre sections de la Conférence.

Section A. — Dans sa séance du lundi après-midi, cette section entendit deux mémoires anglais sur la construction et l'ameublement des maisons d'école, et un troisième mémoire sur la décoration des salles de classe. Dans la discussion qui suivit, M. East, inspecteur d'académie à Périgueux, exposa les efforts faits en France pour améliorer les maisons d'école et les résultats obtenus.

La journée du mardi fut consacrée à l'éducation des petits enfants et à la méthode Frœbel, exposée par miss Manning et Mlle Heerwart. L'auditoire ne se composait guère que d'admirateurs de Frœbel; M. Sonnenschein exprima le regret que les préjugés anglais rendissent difficile en Angleterre l'introduction des jardins d'enfant ; M. Buls, bourgmestre de Bruxelles, rendit compte des succès obtenus par les frœbeliens belges. Un Anglais, M. Keatley Bourne, se plaignit qu'il n'existât pas de bonne traduction anglaise des *Mutter- und Koselieder* ni de l'autobiographie de Frœbel. Un Allemand, M. Andersen, rappela que le véritable père de l'éducation moderne est Pestalozzi, et que c'est de lui que Frœbel à emprunté les principes appliqués dans le jardin d'enfants; Pestalozzi, ajouta-t-il, a trouvé en Angleterre un disciple qui a su interpréter dignement la pensée du maître : c'est M. Edwin Chadwick, le créateur du *half-time system*, dans lequel le travail du cerveau est associé au travail des mains. A l'égard du vœu formulé par M. Keatley Bourne concernant une traduction des *Mutter- und Koselieder*, M. Andersen exprima l'opinion que la plupart des chansons de Frœbel ne méritent pas l'honneur d'être traduites. — Une note sur l'organisation des écoles maternelles en France fut lue dans la séance de relevée par Mme Dillon, inspectrice des écoles maternelles. Une leçon modèle fut donnée, à la fin de cette séance, par Mlle Heerwart.

Nous avons déjà mentionné (Courrier de l'Extérieur du numéro d'août, p. 183) les deux séances du mercredi, consacrées à l'examen et à la comparaison des divers systèmes d'enseignement primaire. Dans un mémoire très remarquable, M. Heller, secrétaire de l'Union nationale des instituteurs primaires et membre du *School Board* de Londres, soumit le système anglais à une critique très serrée, et blâma particulièrement le principe du *payment by results*. M. Chadwick développa, en termes chaleureux, les avantages du *half-time system*. M. Buls, en exposant le système belge, insista sur la nécessité d'approprier l'enseignement primaire aux besoins de la classe des travailleurs manuels. M. Landolt, inspecteur des écoles secondaires du canton de Berne, parla de l'état de l'instruction primaire en Suisse, et fut soumis à un interrogatoire en règle par M. Mundella, qui présidait la séance et qui espérait tirer de lui des arguments en faveur du système officiel anglais. M. Mundella paraissait s'être figuré qu'en Suisse l'instruction primaire était entièrement à la charge des communes, et que l'État ne participait point aux dépenses qu'elle occasionne. M. Landolt expliqua qu'au contraire le canton supporte sa part, et une part considérable, des dépenses scolaires; et sur l'observation de M. Mundella que le canton n'est pas l'État, mais une division territoriale analogue aux comtés anglais, le délégué suisse répondit que le canton est bel et bien un État souverain, ayant son budget, sa constitution propre et son gouvernement particulier. M. Mundella se rabattit alors sur ce point, que probablement les subventions accordées par le canton aux communes devaient l'être en proportion des résultats obtenus dans les écoles de chacune d'elles, comme en Angleterre; M. Landolt détruisit cette dernière illusion du chef du département d'éducation et expliqua que les subventions du canton aux communes étaient réparties à proportion des besoins et de la population, et ne dépendaient aucunement des résultats plus ou moins brillants constatés par les inspecteurs dans leur visite des écoles. Ces divers renseignements furent accueillis avec une satisfaction marquée par les instituteurs anglais présents à la séance.

La séance du matin se termina par un discours de M. Mundella que la presse anglaise a beaucoup commenté, et qu'elle considère comme l'un des plus importants qu'il ait prononcés. Le vice-

président du Comité du Conseil privé constata que le système anglais, en dépit des critiques qui lui sont adressées, a obtenu des résultats remarquables : il n'y avait guère qu'un million d'enfants inscrits sur les registres scolaires en 1870, tandis qu'aujourd'hui il y en a 4,300,000. M. Mundella ne demanderait pas mieux que de réaliser, dans le plus bref délai possible, tous les progrès que l'avenir tient encore en réserve; mais il est des obstacles qu'on ne peut surmonter qu'avec le temps. Ainsi, en ce qui concerne l'application des règlements locaux sur la fréquentation obligatoire, combien voit-on de magistrats, même à Londres, combien de *School Boards* et de *School Attendance Committees*, s'efforcer de trouver des moyens de ne pas faire leur devoir *(to try how* NOT *to do it)*? Il faut que l'opinion publique en arrive à exercer une pression qui contraigne chacun à faire son devoir. L'un des plus grands obstacles au progrès, c'est l'idée mesquine qu'on se fait trop souvent de ce que doit être l'éducation du peuple. Plus vous vous élevez dans l'échelle sociale, plus l'idéal de l'éducation est bas. Veut-on savoir où se rencontre l'idéal le plus bas, celui d'une éducation qui mette l'enfant tout juste en état de lire la Bible et de devenir un travailleur docile ou plutôt servile? qu'on aille à la Chambre des lords. (Cris : *Non! non! — Oui! oui!)* Si l'on descend un peu au-dessous, à la Chambre des communes, on n'y trouve pas non plus beaucoup de sympathies pour l'éducation. C'est dans la classe moyenne, et dans la couche inférieure de cette classe moyenne, que l'éducation est le plus appréciée et que le désir de la répandre est le plus grand. Les classes supérieures disent : « Nous nous sommes très bien passés de cela jusqu'à présent. » — Demandant ensuite à son auditoire la permission de se laisser aller pour un moment à l'utopie, M. Mundella a exposé ce que seraient les écoles anglaises si ses rêves les plus hardis pouvaient se réaliser : la fréquentation serait obligatoire jusqu'à seize ans, comme dans certains cantons suisses; les écoles seraient gratuites; les salles de classe ne recevraient jamais plus de quarante à cinquante élèves; les instituteurs seraient des hommes instruits, élevés à l'université et possédant une culture générale; il n'y aurait plus de *pupil teachers*. Tout cela supposerait sans doute d'énormes dépenses; mais le meilleur système d'éducation

que l'imagination puisse se représenter ne nous coûterait pas autant que le tabac que nous fumons. Nous dépensons en une seule année pour notre tabac plus d'argent qu'il n'en faudrait pour élever toute la population. Pourquoi ne trouverait-on pas, pour une dépense destinée à élever le caractère de la nation, au moins l'équivalent de ce que nous consacrons à une dépense de luxe personnel ?

Dans la séance de relevée, M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire en France, exposa l'organisation française en la comparant à l'organisation anglaise. Les Anglais, dit-il, partent de l'état de fait et non d'un principe général ; ce n'est que par de lentes améliorations partielles qu'ils arrivent à compléter de proche en proche les réformes. Les Français, au contraire, posent d'abord des principes généraux, et se mettent ensuite à l'œuvre pour modifier les faits conformément aux principes. Ainsi la France, ayant à réformer son enseignement primaire, a commencé par inscrire dans la loi les trois principes de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité ; et la tâche de la présente génération consistera à travailler constamment pour rapprocher de plus en plus, dans la pratique, la réalité de cet idéal. — M. Kennedy, secrétaire du *School Board* de Glasgow, donna ensuite d'intéressants détails sur l'instruction primaire en Écosse.

Les deux séances du jeudi furent remplies par la lecture de mémoires anglais et écossais relatifs aux examens locaux organisés par les universités ou d'autres corps constitués, et aux examens des écoles primaires faits par les inspecteurs du département d'éducation. La discussion garda un caractère spécial, roulant exclusivement sur des questions britanniques; elle fut toutefois coupée par un discours du professeur Steen, de Copenhague, qui exposa le système d'inspection existant en Danemark, et par la lecture d'un mémoire de M. Jottrand sur les examens des conscrits en Belgique, mémoire lu par M. Aug. Couvreur.

Les deux dernières séances furent consacrées, celle du vendredi matin à la gymnastique, celle du vendredi après-midi à la musique. Parmi les orateurs qui traitèrent de l'éducation physique, mentionnons le général Eaton, commissaire de l'éducation aux États-Unis. Les avantages respectifs de la notation musicale traditionnelle et de la notation du système dit *tonic-*

sol-fa furent longuement discutés : M. Curwen, chef de l'école « tonic-sol-faïste », exposa lui-même les résultats obtenus par sa méthode, dont l'emploi se propage de plus en plus dans les écoles anglaises.

Section B. — Cette section, dans sa séance du lundi après-midi, tenue sous la présidence de M. Mundella, s'occupa de l'enseignement professionnel et des écoles techniques. M. Mundella, dans un discours d'ouverture, paya un tribut d'éloges à l'excellent rapport récemment publié par la Commission royale de l'instruction technique, et dit que c'était pour rendre hommage aux services rendus par les membres de cette Commission, et à l'importance de la question traitée par eux, qu'il était venu présider cette séance. M. Philippe Magnus, membre de la Commission royale, fit ensuite un exposé de ses idées et de celles de ses collègues ; et divers mémoires furent lus par MM. Dixon, de Glasgow, Moss, de Sheffield, et Woodward, de Saint-Louis (États-Unis). En résumant la discussion à la fin de la séance, M. Mundella exprima l'opinion que l'Angleterre devait se garder d'imiter l'exemple donné en France, où l'on a voulu faire du travail manuel un objet d'enseignement à l'école; il se prononça aussi contre l'établissement d'écoles d'apprentissage comme celles de Paris: à ses yeux, la meilleure école d'apprentissage est l'atelier.

Les deux séances du mardi furent remplies par la lecture de mémoires sur l'enseignement des sciences, que suivit une assez longue discussion sur les écoles de cuisine.

Le mercredi, la section s'occupa de l'enseignement du dessin ; parmi les mémoires lus, signalons celui de M. Sparkes, principal de l'école d'art de South Kensington. Il fut en outre donné lecture de deux mémoires étrangers : l'un sur l'enseignement technique en Espagne, par M. Giner de los Rios, professeur à l'Université de Madrid et à la *Institucion libre de enseñanza;* l'autre sur l'enseignement de l'économie domestique et des travaux à l'aiguille, par M. Germain, directeur de l'enseignement primaire en Belgique (lu par M. Couvreur).

Le sujet discuté dans les deux séances du jeudi fut l'enseignement agricole. La question fut traitée uniquement par des orateurs anglais et au point de vue des besoins de l'Angleterre.

Le vendredi enfin, la section entendit la lecture de plusieurs mémoires anglais sur les musées scolaires. M. Groult, de Lisieux, l'apôtre français des musées cantonaux, expliqua le caractère de ces utiles institutions. M. Cossío, directeur du Musée pédagogique de Madrid, donna quelques détails sur cet établissement, de création récente. Deux mémoires sur les caisses d'épargne scolaires furent lus à la fin de la séance.

Section C. — La section C était celle de l'enseignement supérieur: aussi ne nous arrêterons-nous pas à ses travaux, dont l'objet ne rentre pas dans le cadre de cette Revue. Nous nous bornerons à dire que le mardi matin, dans la séance consacrée à la théologie, M. Bonet-Maury, professeur à la faculté de théologie protestante de Paris, lut un mémoire sur les facultés de théologie françaises; que le mercredi un mémoire de M. Dumont sur l'enseignement supérieur en France fut lu par M. B. Buisson en l'absence de l'auteur, et que M. J. Darmesteter ajouta à ce mémoire quelques explications verbales; et enfin que le jeudi, après la lecture d'un travail du vicomte Lymington, demandant la création d'un ministère de l'éducation pour la Grande-Bretagne, l'organisation du ministère de l'instruction publique en France, en Autriche-Hongrie et en Belgique fut exposée par MM. Dumont, von Markusowski et Jottrand.

Section D. — La discussion qui eut lieu sur la préparation professionnelle des instituteurs, dans la séance du lundi après-midi, ne fut alimentée que par des orateurs anglais et roula exclusivement sur les mérites et les défauts des *Training Colleges.*

Le lendemain, la même question fut reprise de nouveau, sous la présidence de M. Couvreur, de Bruxelles : d'intéressants mémoires furent lus par MM. Meiklejohn, professeur à l'université écossaise de Saint-Andrews, et Storr, examinateur à l'université de Londres. A la discussion prirent part entre autres MM. Stoy, d'Iéna, et von Sallwürk, de Carlsruhe, représentant tous les deux l'école pédagogique herbartienne, M. le professeur Steen, de Copenhague, et M. Rigg, l'auteur d'un livre très connu en Angleterre sur l'*Éducation nationale.*

Diverses questions relatives à l'enseignement secondaire furent discutées le mercredi matin; le débat conserva, comme la veille, un caractère international : M. Liard, recteur de l'aca-

démie de Caen, parla des lycées français, et particulièrement des lycées de jeunes filles; M. Mac Cracken, de New-York, des collèges américains; M. von Sallwürk, des gymnases allemands. — L'après-midi fut employée à un débat sur ce que les Anglais appellent le *University Extension Movement*, c'est-à-dire l'organisation, en aussi grand nombre que possible, sur tous les points du pays, de cours publics ou de leçons payantes au moyen desquels les professeurs, les *fellows* ou les simples *graduates* d'une université vont porter l'enseignement universitaire à ceux qui ne peuvent pas venir le chercher à l'université même. Des renseignements donnés par M. Albert Grey, M. P., il résulte que dans les comtés du nord de l'Angleterre le mouvement, sous le patronage de l'université de Cambridge, a rencontré un terrain des plus favorables, et que d'excellents résultats sont constatés. Il existe aussi à Londres une société pour l'extension de l'enseignement universitaire; mais le manque de ressources financières l'a empêchée jusqu'ici de donner à son action tout le développement qu'elle eût désiré.

Dans les deux séances du jeudi, les questions discutées furent le programme de l'enseignement secondaire moderne, la valeur respective de l'internat et de l'externat, et l'enseignement secondaire des jeunes filles. Au nombre des orateurs, notons M. Eve, de Londres, M. Stoy, d'Iéna, le chanoine Brereton, M. Darmesteter, de Paris, miss Beale, Mmes Bryant et Fenwick Miller, et le chanoine Daniel, principal du Battersea Training College.

Une discussion des plus intéressantes remplit les deux séances du vendredi. Il s'agissait de savoir si l'enseignement secondaire devait rester livré à l'initiative individuelle et continuer à constituer en Angleterre une industrie privée, ou s'il serait préférable de créer, aux frais de l'État ou des communes, des écoles ayant le caractère de véritables établissements publics. M. Lyulph Stanley, M. P., lut un mémoire concluant à une réorganisation de l'enseignement secondaire analogue à celle que les *Elementary Education Acts* ont réalisée pour l'enseignement primaire ; le chanoine Daniel, dans un autre mémoire, plaida la thèse contraire : « Je ne vois aucune raison, dit-il, pour que l'État ou les municipalités entretiennent en faveur des classes moyennes des écoles qu'elles sont parfaitement

capables d'entretenir elles-mêmes. » Dans le débat ouvert sur cette grave question, M. Newcombe, le chanoine Brereton, M. Sonnenschein, M. Stoy se rangèrent du côté du chanoine Daniel, tandis que M. Couvreur, M. Bright (États-Unis), M. Hanson (Bradford), M. Crombie (Écosse), M. Liard, M. Mac Knight (Édimbourg), M. Storr, donnèrent raison à M. Stanley. Ainsi que le constata lord Reay, qui présidait la séance du matin (celle de l'après-midi fut présidée par le duc de Buckingham), l'opinion publique en Angleterre paraît être favorable à l'intervention de l'État en matière d'enseignement secondaire. « Cette intervention, dit-il, est nécessaire, car nous avons un besoin urgent d'enseignement secondaire, et le peuple anglais ne peut pas attendre qu'il plaise à l'initiative privée de s'occuper de la question. Il nous faut un ministre de l'instruction publique, qui fasse droit sans retard aux légitimes réclamations de nos classes moyennes demandant les écoles qui leur manquent. »

Nous ne dirons qu'un mot de la séance générale de clôture, qui réunit de nouveau les quatre sections, le samedi matin à dix heures, sous la présidence de lord Reay. Tous les orateurs qui prirent la parole se plurent à constater l'heureuse réussite de la Conférence et adressèrent de chaleureux remerciements à ses organisateurs ainsi qu'au gouvernement anglais. Le général Eaton invita l'assemblée à une autre Conférence, qui s'ouvrira l'an prochain à la Nouvelle-Orléans à l'occasion de l'Exposition universelle organisée dans cette ville. M. Storr répondit que la Nouvelle-Orléans était peut-être un peu loin, et qu'une Conférence convoquée en Belgique ou en Suisse aurait sans doute plus de chances de réunir en grand nombre des délégués des divers pays d'Europe.

On annonce que les mémoires lus à la Conférence de South Kensington, ainsi que les débats, recueillis par la sténographie, seront prochainement publiés à Londres en un volume. Ce sera là un recueil d'une lecture intéressante et profitable pour tous ceux qui connaissent l'anglais.

J. G.

LE IXe CONGRÈS

DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* n'ignorent pas que deux grandes Sociétés réunissent l'immense majorité des instituteurs et des institutrices de la Suisse, le *Schweizerischer Lehrerverein* (Société suisse des instituteurs), pour les instituteurs des cantons de langue allemande, et la *Société des instituteurs de la Suisse romande*, pour les cantons de langue française: Genève, Vaud, Neuchâtel, Jura bernois, Fribourg, Valais. Ces deux sociétés ont leurs congrès, qui se tiennent tous les deux ans. Le premier congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande a eu lieu à Fribourg, le 6 août 1866; le neuvième vient d'être tenu à Genève, le 6 et le 7 août dernier.

Ces congrès pédagogiques ont, chez nos voisins, une physionomie très particulière, et qui permet de saisir en quelque sorte sur le vif l'instituteur suisse sous divers aspects caractéristiques de sa vie pédagogique, nationale, nous ajouterions volontiers intime.

La pédagogie y est représentée par la discussion en séance générale de questions ayant pour objet « le perfectionnement de l'éducation publique et de la vie morale et intellectuelle dans les cantons » (ce sont les termes du programme de la Suisse romande). Ces questions, proposées soit par l'assemblée elle-même, soit par le comité directeur des Sociétés, ont été préalablement l'objet de discussions suivies de rapports dans les conférences locales ou régionales, dans les synodes pédagogiques, comme on dit dans certains cantons suisses. Ces rapports, envoyés au comité directeur, y sont résumés, analysés, critiqués dans un rapport d'ensemble; et ce sont les conclusions de ce rapport d'ensemble qui forment la base de la délibération en assemblée générale.

La pédagogie est encore représentée par la lecture de rapports sur la situation des Sociétés, et, dans la Suisse romande, sur celle du journal qui sert d'organe aux instituteurs des cantons romands, *l'Educateur*, l'un des meilleurs journaux en langue française publiés à l'étranger.

Les réunions ne sont point fermées : il suffit d'être membre de la Société ou d'être invité par la Société pour y prendre part et y porter la parole; tous les hommes d'école, tous les amis de l'école y sont libéralement accueillis; nous y avons vu bien souvent l'inspecteur à côté de ses subordonnés, le professeur de l'enseignement moyen ou secondaire à côté du régent campagnard. La discussion est absolument libre; chacun prend et garde la parole comme il

l'entend et autant qu'il l'entend, sauf la paternelle invitation du président « d'être bref pour ménager le temps », et on écoute avec autant de bienveillance l'essai d'un sous-régent qui n'hésite pas à se produire que le discours de tel personnage plus ou moins officiel ou autorisé. En France, à en juger du moins par les quelques congrès qui ont eu lieu sous le ministère de M. Ferry, peut-être trouverions-nous ces discussions trop sommaires et trop générales; mais il est vrai de dire que, les questions ayant été étudiées à fond dans les conférences et les synodes, chacun, en arrivant au congrès, peut avoir son opinion faite, et que le vote pour ou contre les conclusions du rapporteur général est plus important, en somme, que la délibération même.

Les discussions pédagogiques ont lieu, d'ordinaire, dans la séance du matin : c'est ce qu'on pourrait appeler la pièce de résistance du congrès.

Après midi vient le banquet, et le banquet n'est certainement pas la partie la moins originale de ces réunions. La grande ville de Genève pouvait, cette année, offrir au banquet des instituteurs le vaste et luxueux abri de son Bâtiment électoral; mais nous avons vu plusieurs fois, dans des localités moins bien pourvues, le banquet se tenir dans une cantine, c'est-à-dire dans une baraque en planches, dressée pour la circonstance, tout enguirlandée de branches de sapin et de festons aux couleurs fédérales ou aux couleurs des cantons; dans le fond, une estrade pour l'orchestre, et c'est toujours un régal pour les oreilles que d'entendre un orchestre suisse; au centre, dans l'endroit le mieux en vue, une tribune pavoisée, avec quelqu'une des belles devises nationales: *Liberté et patrie; Un pour tous, tous pour un*, et, sur la tribune, une grande coupe contenant le vin d'honneur : c'est la tribune aux toasts, et les toasts sont toujours nombreux. Le banquet est, en général, fort simplement servi; l'argenterie en fer battu, les nappes et les serviettes en papier ne sont pas ce qui y coûte le plus cher; mais une gaîté de bon aloi règne autour de toutes ces tables, où sont indistinctement placés les instituteurs et les institutrices. Le premier toast, suivant une tradition à laquelle on ne manque jamais dans toutes les réunions suisses, est un toast à la patrie, et il est écouté par tout le monde avec un recueillement religieux qui frappe vivement l'étranger. Les Suisses peuvent avoir, comme bien d'autres, leurs dissentiments et leurs discordes, et les luttes des partis sont sans doute chez eux d'autant plus aiguës que le théâtre en est plus restreint et les limites plus étroites; mais prononcez devant eux le nom de la patrie suisse, évoquez leurs grands souvenirs d'indépendance, de liberté et d'union, et ils n'ont plus qu'un cœur et qu'une âme.

Le banquet et les toasts sont suivis de promenades en corps, de visites aux curiosités, aux antiquités, aux collections d'industrie et

d'art, à tels ou tels sites pittoresques de la ville et des environs, et l'on sait combien la Suisse offre de ressources pour ces magnifiques leçons de choses, combien aussi chacun s'y empresse, avec une patriotique générosité, d'en faire profiter les maîtres et les maîtresses des écoles. C'est ainsi que, cette année, un riche citoyen de Genève, M. Révilliod, ouvrait aux instituteurs, dans sa propriété de Varembé, sa superbe collection artistique et archéologique, dite de l'*Ariana*. C'est ainsi que, sur un beau bateau à vapeur tout pavoisé, aux accords d'une excellente musique, nous avons pu accompagner dans une excursion autour de ce qu'on appelle à Genève « le petit lac » les cinq ou six cents membres du congrès: à chaque fois que nous passions devant un de ces villages ou petites villes qui bordent les rives, les mains battaient, les mouchoirs s'agitaient: c'était touchant et saisissant.

Le soir, on se retrouve encore dans des réunions familières, où l'on récite des vers, où l'on entend de petites pièces, des romances et des chansons, voire des chansons en patois ; où l'on fume aussi, cela va sans dire, — les Suisses ne font pas mentir le dicton, — et où l'on boit la bière et le vin du pays.

Nous comprenons fort bien, en somme, que les instituteurs aiment à fréquenter ces congrès, et qu'ils s'imposent, pour y assister, des sacrifices qui ne doivent pas laisser d'être lourds ; nous comprenons aussi qu'ils en retirent et conservent pour longtemps une vive et franche impression de ce que nous appellerions volontiers le renouvellement professionnel, de confraternité aussi à l'égard de leurs collègues, et enfin, dans une mesure qui ne peut jamais dégénérer en désordre ni en cohue, de sage liberté et de bonne humeur.

Les deux questions mises à l'étude pour l'assemblée générale du Congrès romand de cette année étaient les suivantes :

PREMIÈRE QUESTION. — *Quelle est la mission de l'école primaire en vue de mieux préparer l'élève à sa profession future ? Est-il en particulier possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes ? En cas d'affirmative, quel doit être le plan de ce nouvel enseignement et par qui sera-t-il donné ?*

DEUXIÈME QUESTION. — *Une réforme orthographique de la langue française dans le sens et la mesure où l'entendait M. Ambroise-Firmin Didot est-elle désirable ?*

Si oui, quels seraient les moyens les plus propres à la réaliser ?

La Société des instituteurs de la Suisse romande ne pourrait-elle pas provoquer un mouvement en faveur d'une simplification de l'orthographe, en intéressant à cette œuvre les Sociétés françaises qui poursuivent un but analogue au sien ?

Le rapporteur de la première question, M. A. Bouvier, secrétaire du département de l'instruction publique à Genève, avait reçu douze

mémoires, et en outre des conclusions, sans rapport à l'appui, provenant du synode des instituteurs du district de Porrentruy.

M. Bouvier, commentant et critiquant ces divers documents, répond ainsi qu'il suit à la première partie de la question posée : « Quelle est la mission de l'école primaire en vue de préparer l'enfant à sa carrière future ? »

Deux facteurs ont la charge d'élever les enfants et de les préparer pour la vie d'homme : la famille et l'école. Il faut que ces deux facteurs travaillent de concert et se complètent mutuellement, de telle façon que l'un accomplisse ce que l'autre ne fait pas. On ne saurait établir de limites précises entre le rôle éducatif de l'un et celui de l'autre. Ce qui importe à la société tout entière, c'est que l'enfant entre dans la vie pratique dans les meilleures conditions possibles pour se subvenir à lui-même et tenir convenablement sa place dans le monde.

Or, les classes laborieuses qui, en tout pays, constituent la majorité de la population, se sont trouvées jusqu'ici et se trouvent encore dans une situation des plus pénibles et des plus précaires. Ce n'est qu'à force de peine et d'économie que nombre de familles arrivent à faire face à leurs besoins. Leur position est telle que le moindre accident suffit pour les précipiter dans le gouffre de la misère.

Difficulté de gagner sa vie, insécurité du lendemain, impossibilité de prendre des garanties pour l'avenir, nécessité souvent absolue de tirer parti le plus tôt possible du travail de l'enfant, au risque de compromettre sa santé et sa carrière future : voilà le lot du plus grand nombre. A quoi cela tient-il ? quels sont les remèdes à apporter à cet état de choses ? Ce sont là des questions vastes et compliquées qui ne rentrent pas dans le cadre de notre travail. Qu'il nous suffise de constater le mal et de proclamer bien haut que c'est pour la société un devoir impérieux de travailler à le diminuer. La solidarité n'est pas un vain mot, c'est un fait indéniable. Les individus, comme les peuples, sont solidaires les uns des autres, et chacun souffre du mal dont son voisin est atteint. L'histoire et nos expériences personnelles sont là pour le prouver.

L'éducation de l'enfant appartient donc au domaine social, et, comme tel, l'État, qui représente la collectivité, non seulement ne peut s'en désintéresser, mais encore a le droit et le devoir de veiller à ce que cette éducation soit la plus parfaite possible. En conséquence, si la famille se trouve dans des conditions telles qu'elle ne puisse remplir son mandat vis-à-vis de l'enfant, il faut que l'école se charge du rôle qui, dans cet ordre d'idées, était naturellement dévolu aux parents...

La conséquence d'un tel état de choses, c'est que l'enseignement de l'école primaire devienne plus simple qu'il ne l'a été jusqu'ici, plus vivant, plus pratique, que l'école ait plus directement en vue l'éducation. L'introduction du travail manuel est un des moyens à employer pour arriver à ce but ; les aptitudes physiques de l'enfant doivent être développées en même temps que son intelligence ; il le faut pour l'unité harmonique de tous les éléments éducatifs ; il le faut, quelques difficultés que présente cet enseignement nouveau, par raison d'équité sociale.

Aujourd'hui, dit M. Bouvier, les conditions de la vie matérielle sont telles

que l'instruction primaire, comme on l'a comprise et donnée jusqu'à présent, est absolument insuffisante.

Les classes laborieuses sentent plus que jamais qu'elles ont droit, elles aussi, à leur part de bien-être; elles sentent que, si elles souffrent, la faute en est en grande partie à la société qui ne remplit pas tous ses devoirs vis-à-vis de ceux de ses membres qui en auraient le plus besoin. Et cela, nous tous le sentons aussi, quand il nous arrive de pénétrer dans quelqu'un de ces intérieurs où la misère la plus affreuse a élu domicile, où le père, incapable avec son gain de faire face aux charges d'une nombreuse famille, finit par succomber à la peine et à la maladie. Malheureusement, au lieu de chercher à remédier au mal, on aime mieux rejeter la faute sur ceux-mêmes qui souffrent. On les accuse d'imprévoyance, de légèreté, d'orgueil, d'intempérance, etc., sans penser que ces défauts que nous stigmatisons chez eux sont le lot de l'humanité tout entière.

L'ouvrier n'est ni meilleur ni pire que les autres hommes. Souvent même les défauts qu'on lui reproche sont excusables chez lui, puisqu'ils sont la conséquence d'une éducation vicieuse. Combien y a-t-il de ces enfants qui, abandonnés à eux-mêmes, sans conseils et sans direction, arrivent à l'âge d'homme sans avoir jamais appris à résister à leurs mauvais penchants et sans avoir la notion bien nette du bien et du mal! S'ils tombent, la société est-elle bien placée pour leur faire des reproches? N'a-t-elle pas sa part de responsabilité dans leur chute?

Tout homme, à quelque milieu qu'il appartienne, a besoin de repos, de bien-être et de plaisir; tout homme a ses défauts, auxquels il cède plus ou moins, suivant son tempérament, suivant l'éducation qu'il a reçue.

Pourquoi donc nous montrons-nous plus sévères pour celui qui a de la peine à gagner sa vie que pour celui qui est dans la prospérité? La raison en est bien simple; c'est que, tandis que les fautes de celui-ci n'ont pas de conséquences apparentes pour nous, les fautes de celui-là entraînent après elles l'indigence et la misère, maux qui retombent indirectement sur nous et qui sont en même temps pour nous un reproche de notre égoïsme.

Pourquoi faut-il que tant de milliers d'hommes soient contraints de marcher sans jamais pouvoir reprendre haleine dans le rude sentier de l'existence? Pourquoi faut-il qu'il y en ait tant qui peinent toute leur vie sans avoir jamais l'espérance de voir leur position s'améliorer? Gardons-nous de leur jeter la pierre quand il leur arrive de faiblir; songeons plutôt à ce qu'il leur faut d'énergie, de force et de volonté et parfois de dévouement pour accomplir leur devoir jusqu'au bout. Montrons-nous indulgents pour eux, et faisons en sorte que les générations futures se trouvent en présence d'une vie moins pénible et moins pleine d'embûches.

Pour tous les hommes qui réfléchissent, c'est mieux qu'un devoir, c'est une œuvre de haute prévoyance et de conservation sociale.

Les aumônes et la bienfaisance sont une fort belle chose, mais ce ne sont que des palliatifs qui soulagent pour un instant; ils ne guérissent pas le mal qui ronge le corps social. Le vrai, le grand remède consiste avant tout dans le perfectionnement de l'instruction populaire.

Cette instruction ne doit pas avoir pour but seulement de rendre l'enfant meilleur et plus intelligent, il faut encore qu'elle lui donne les moyens de subvenir plus facilement que par le passé aux besoins de son existence. Il faut qu'elle le rende plus fort, plus habile, plus adroit, de façon qu'il travaille plus vite et mieux que ses devanciers et qu'il puisse aspirer ainsi à une certaine somme de bien-être.

Combattre le mal et la misère par l'éducation de la jeunesse, tel est le rôle nouveau que l'état actuel de la société trace à l'école populaire.

C'est sur ce terrain qu'il faut se placer pour répondre à la question: « Est-il possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes de l'école primaire? » Dès lors, toutes les objections tirées soit de notre organisation scolaire, soit de notre situation financière s'amoindrissent et disparaissent devant la grandeur et l'importance du but à atteindre. Désormais, l'Etat doit concentrer sur l'école primaire toute sa sollicitude et tous ses efforts; il doit faire tout son possible pour l'adapter à ses devoirs nouveaux et la rendre véritablement féconde et bienfaisante. Pour cela, il faut regarder l'avenir, rompre avec la routine et les traditions et savoir supprimer ou modifier tout ce qui est de nature à entraver la réalisation d'une idée qui doit contribuer au bien général.

L'essentiel ne saurait être sacrifié à l'accessoire.

Aussi à la question posée répondons-nous: Il est possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes de l'école primaire; cela est possible, parce que c'est un devoir et une nécessité.

A ceux qui évoqueraient contre ces doctrines « le spectre du socialisme d'Etat », M. Bouvier fait remarquer qu'il ne s'agit pas, d'une part, de transformer l'école primaire en école d'apprentissage industriel; puis, d'autre part, que c'est actuellement « l'État qui paie et qui dirige l'apprentissage des carrières libérales».

Nos universités, par exemple, font des docteurs, des avocats, des pasteurs, des professeurs. Cela coûte fort cher, et cependant ceux qui en profitent appartiennent pour la plupart aux classes favorisées de la fortune. Je suis loin d'être opposé à cet état de choses, car on peut invoquer en sa faveur bien des arguments solides. Mais pourquoi refuser à ceux qui sont dans une situation plus humble et plus difficile, qui, par conséquent, auraient le plus besoin de l'appui de leurs semblables, ce qu'on accorde à ceux qui, grâce à leur fortune personnelle, pourraient se passer du concours de l'Etat?

Reste la question pratique. M. Bouvier la discute en grand détail. Il demande d'abord qu'on accorde à l'éducation manuelle le temps suffisant. Il n'y aurait pas lieu, suivant lui, de prendre ce temps sur les heures actuelles d'école; il faut garder les enfants plus longtemps en classe, mesure qui aura pour avantage d'arracher bon nombre d'enfants au vagabondage et d'employer à leur perfectionnement intellectuel et moral des moments trop souvent consacrés à l'apprentissage du mal. Ce surcroît de travail ne fatiguera pas les enfants.

Ce qui fatigue, ce sont les leçons longues et arides, les études qui font sans cesse appel aux mêmes facultés, les notions abstraites qui ne sont pas en rapport avec le développement intellectuel. Si le maître est toujours clair et vivant, si ses leçons sont courtes, substantielles et attrayantes, s'il sait les alterner de manière à mettre en jeu, à tour de rôle, les différentes aptitudes de l'esprit, il pourra obtenir une grande somme de travail sans fatigue exagérée.

En quoi consisteront ces travaux manuels ? Évidemment, dit M. Bouvier, ils devront être appropriés à l'âge des enfants et aussi aux localités. Ils ne seront pas les mêmes à la campagne et dans

les centres industriels ; il ne doit y avoir là rien d'absolu ; cependant il semble que le plan arrêté par le gouvernement français puisse servir de type général, quitte à y apporter les changements qu'indiqueraient les circonstances. M. Bouvier développe ce plan.

Dans les degrés inférieurs, les travaux manuels seront la suite des occupations recommandées par la méthode Frœbel : découpage de carton-carte en forme de solides géométriques ; tissage avec des fils de différentes couleurs ; vannerie ; modelage d'objets très simples et ayant particulièrement des formes géométriques.

L'enfant de neuf à onze ans serait appelé à assembler les pièces de carton découpées par les plus petits et à construire différents objets, d'après des modèles donnés : boîtes, petites voitures, wagons, maisons, etc. ; le tissage pourrait être remplacé par de petits travaux en fil de fer ou par des combinaisons de fil de fer et de bois : corbeilles, cages, etc. Le modelage s'élèverait d'un degré, en s'appliquant non plus seulement à des objets de surface plane, mais aussi à des ornements simples d'architecture. A ces diverses occupations seraient jointes des notions sur les objets les plus usuels, sur leur construction, leur utilité, la manière de s'en servir, etc. « Cet enseignement, donné en mettant les objets eux-mêmes sous les yeux des enfants, constituerait des leçons de choses fort intéressantes. »

De onze à treize ans, l'élève devrait combiner le dessin et le modelage ; on lui demanderait, par exemple, de modeler d'après un dessin donné ou de faire le croquis d'un objet modelé, d'abord de grandeur naturelle, ensuite à une échelle plus grande ou plus petite. C'est à ce degré aussi qu'interviendraient les exercices avec les outils employés dans le travail du bois : scie, rabot, ciseaux, tour à bois, etc. Non seulement l'élève s'exercerait à manier les outils, mais il apprendrait à assembler les diverses pièces d'un objet et à construire des meubles très élémentaires, tels que boîtes, bancs, échelles, etc. Enfin, il serait initié au travail du fer et on lui enseignerait à se servir du marteau et de la lime, etc.

Dans les écoles de la campagne, les travaux manuels auront pour objet des notions pratiques d'agriculture : plantation, taille, greffe, etc. M. Bouvier préconise ce que nous appelons en France les promenades agricoles :

Que de leçons utiles, pratiques et attrayantes le maître pourrait donner à ses élèves quand il leur expliquerait, sur le vif, pour ainsi dire, toutes les évolutions de la plante depuis le moment où le grain a été mis en terre jusqu'au moment où elle est parvenue à maturité ; quand il attirerait leurs regards sur la multitude des herbes qui croissent dans les prairies, leur ferait voir leur structure et leur indiquerait leurs propriétés si diverses ; quand, leur montrant les éléments qui composent les différents terrains, il leur dirait pourquoi l'un est favorable à la culture des céréales, un autre à celle des légumes, un troisième à celle de la vigne ! Est-il un enseignement plus profitable à l'enfant des campagnes, que celui qui consiste à lui faire comprendre le magnifique travail de la nature et à lui expliquer comment l'homme, à son

tour, par son travail et son intelligence, peut diriger et rendre fécondes les forces que la Providence a mises à sa disposition? Un pareil enseignement, donné par un maître éclairé et consciencieux, serait de nature, plus que toute autre chose, à rattacher les jeunes gens au sol natal et à relever à leurs yeux le travail de la terre.

Mais, indépendamment de cet enseignement purement agricole, M. Bouvier voudrait que les enfants des écoles rurales apprissent aussi à manier la scie et le rabot : « On n'a pas toujours, à la campagne, sous la main un charron ou un menuisier; souvent l'agriculteur serait bien aise de pouvoir réparer lui-même ses outils ou, à l'occasion, façonner un râteau, un manche de pioche, etc. »

Il va sans dire que le dessin occupera la première place dans les travaux manuels.

L'éducation manuelle des filles n'est pas moins indispensable que celle des garçons; du reste, elle est déjà donnée, sous sa forme spéciale, à peu près dans toutes les écoles; il s'agirait seulement de l'organiser suivant une méthode rationnelle.

Par qui l'enseignement manuel sera-t-il donné? Par l'instituteur, répond M. Bouvier : l'exemple de l'instituteur quittant la plume et les livres pour prendre le tablier de l'ouvrier et se mettre à l'établi sera le meilleur moyen de relever le travail manuel aux yeux des enfants; le maître, d'autre part, devra bien se garder de laisser perdre pour l'éducation de ses élèves ces heures de travail manuel, où il aura sur eux une influence d'autant plus directe et plus profonde que, la discipline y étant moins rigoureuse, il vivra avec eux plus intimement. Sans doute, dans les commencements, peu d'instituteurs étant capables de donner cet enseignement, il faudra s'adresser à de bons ouvriers ou à des contremaîtres. Mais il faudrait que ce ne fût là qu'une situation transitoire, et que les maîtres se missent en état de diriger personnellement le travail manuel. Pour la préparation des maîtres à cet égard, M. Bouvier appelle de ses vœux la création d'une ou deux écoles normales fédérales, qui ne recevraient que des jeunes gens déjà acceptés pour entrer dans l'enseignement primaire, et où l'apprentissage des travaux manuels formerait une des parties essentielles du programme.

L'introduction des travaux manuels dans l'école primaire entraînera des dépenses considérables, tant pour acquérir le matériel nécessaire, que pour payer les hommes spéciaux qui en seront chargés et pour augmenter dans une certaine proportion le traitement des instituteurs. M. Bouvier estime qu'il n'y a pas lieu de s'arrêter devant ces dépenses : elles sont obligatoires pour l'Etat.

En définitive le rapporteur formule les conclusions suivantes :

I. — L'instruction primaire a pour mission, moins de donner des connaissances que de travailler au développement harmonique de toutes les facultés de l'enfant, de manière à l'armer le mieux possible pour le combat de la vie.

II. — L'éducation des aptitudes physiques ne saurait être séparée du

développement intellectuel et moral. A ce titre, elle fait partie intégrante du programme de l'école primaire.

III. — Les travaux manuels doivent être organisés de sorte qu'ils constituent une culture générale des aptitudes de l'enfant.

IV. — Aucune considération d'ordre secondaire ne saurait s'opposer à l'introduction des travaux manuels dans les écoles. Cette introduction est d'une urgente nécessité par suite de la situation économique dans laquelle se trouvent aujourd'hui les classes travailleuses.

V. — Ces travaux consisteront, pour les degrés inférieurs, dans le développement des occupations indiquées par la méthode Frœbel, et, pour les degrés supérieurs, dans l'étude et dans le maniement des outils les plus usuels.

L'enseignement manuel devra, autant que possible, se plier aux habitudes et aux besoins locaux. A la campagne, en particulier, il devra avoir une tendance agricole.

VI. — Il est désirable que l'éducation manuelle des jeunes filles fasse l'objet d'une étude spéciale.

VII. — A tous égards, il convient que ce soient les instituteurs qui dirigent les travaux manuels.

La seconde question, bien que fort différente de la première, s'y rattachait cependant au moins indirectement. Si l'on veut rendre l'enseignement primaire plus simple, plus pratique, mieux approprié aux nécessités de la vie moderne, n'y a-t-il pas lieu d'apporter quelques réformes dans telles ou telles parties de son programme qui ne répondent point à ces conditions, et dès lors ne serait-il pas utile de modifier, dans des vues d'unification et de simplification, cette orthographe française qui tient une si grande place à l'école, de faire disparaître, faute de mieux au moins partiellement, « les irrégularités et les contradictions qui la caractérisent aujourd'hui et qui compliquent inutilement l'enseignement? »

Le rapporteur général, M. Th. Secrétan, directeur du collège d'Aigle, rend un compte sommaire de sept rapports locaux, traitant plus ou moins la question, mais c'est toute une étude personnelle qu'il présente au Congrès, sous la forme d'un rapport ne contenant pas moins de 45 pages in-8°.

M. Secrétan y retrace l'origine et la formation de notre langue; il fait ensuite l'historique de l'orthographe française et de la part qu'a prise l'Académie à son développement; il critique notre système, si système il y a, d'orthographe actuelle, telle qu'elle résulte de la dernière édition du Dictionnaire de l'Académie; il expose les principes de réforme proposés par ceux qu'on pourrait appeler les néographes modérés, Ambroise-Firmin Didot, Berchère, etc., et il demande l'adoption de ces principes par le Congrès.

Ce travail, très compétent, très intéressant et très complet, se termine, en effet, par les conclusions suivantes :

I. — Une réforme partielle de l'orthographe française est désirable pour faire disparaître les irrégularités et les contradictions qui la caractérisent aujourd'hui et qui compliquent inutilement l'enseignement.

II. — Il est désirable que cette réforme porte, en tout premier lieu, sur quelques-uns des points signalés déjà par M. Ambroise-Firmin Didot et dans le programme de la Société néographique suisse et étrangère.

III. — Une commission, désignée par la Société des instituteurs de la Suisse romande, recevra pour mission d'arrêter les points sur lesquels doit porter la réforme, de se mettre en relations avec toutes les Sociétés françaises, suisses et belges, dont la coopération peut être utile en vue du but à poursuivre, et d'user de tous les moyens qui seront à sa portée pour amener un mouvement de l'opinion publique en ce sens.

Un des rapporteurs locaux, dont M. Secrétan a analysé le travail, M. Colomb, régent à Aigle, devançant l'adoption des conclusions soumises au Congrès, a écrit son rapport tout entier en employant une orthographe réformée d'après les propositions Didot. Nous en reproduirons une demi-page, citée par M. Secrétan, pour donner une idée des modifications néographiques qui résulteraient de la réforme.

Pour me rendre compte — écrit M. Colomb — du nombre de mots ateints par les modificacions proposées, j'ai pris le petit dictionnaire de Littré et Beaujan, répandu dans nos écoles. Il compte 908 pages. J'ai dépouillé 22 pages de cet ouvrage, représantant 825 mots (après éliminacion des noms propres), soit, à peu près, la quarante-deuxième partie des mots de notre langue tels qu'ils sont catalogués dans ce diccionnaire qui en compte, dit la préface, 35,222. J'ai pris ces pages dans un certain ordre : la 2e, la 50e, la 100e, la 150e, etc. ; puis trois pages à chois : une parmi les plus chargées de lettres parasites, une parmi celles qui en comptent le moins, enfin une troisième au hazard.

Sur les 825 mots soumis au nouveau régime ortografique, 344, soit le 42 0/0, s'en sont trouvés afectés pour 461 modificacions. Le plus grand nombre de ces mots ne subissent qu'une mutilacion, ordinairement une lettre superflue ; un certain nombre subissent deux modificacions ; un petit nombre trois, et quelques-uns, tels que *symphyse*, qu'on écrirait *sinfise*, quatre. Des pages entières ne sont presque pas altérées (la 450e, 4 mots sur 20 ; la 200e, 7 mots sur 43, etc.) ; d'autres, un petit nombre, sont plus profondément remaniées. Ce sont les pages riches en *y*, *ph*, *th*, qui sont le plus éprouvées. Quelques-unes des modificacions proposées afectent un si petit nombre de mots, que je n'en ai rencontré aucun cas dans le dépouillement que j'ai fait.

Il ne faudrait pas, cependant, croire que, sur une page prise au hazard, il y aura invariablement 42 mots sur 100 qui seront modifiés ; ce sera beaucoup moins, à raison de la grande quantité des mots, tels que les articles, les adjectifs déterminatifs, les préposicions, qui forment comme les articulacions de la frase, qui se trouvent dans un texte quelconque. Je ne crois pas qu'il y ait plus de 15 0/0 des mots influencés par nos inovacions. Didot, dans un compte analogue à celui que je fais, trouve 10 mots altérés sur 125, soit le 8 0/0.

C'est dans la séance du matin du mercredi 6 août qu'ont été discutées ces deux questions.

Le fauteuil était occupé par M. Gavard, président du conseil d'État du canton de Genève et président de la Société des instituteurs de la Suisse romande. M. Gavard avait à ses côtés l'illustre vétéran de la démocratie genevoise, M. Carteret, directeur du département de

l'instruction publique et président d'honneur ; M. Roulet, conseiller d'Etat de Neuchâtel et directeur de l'instruction publique de ce canton, les membres du comité directeur de la société et, parmi eux, M. Daguet, rédacteur en chef de *l'Éducateur*, plusieurs délégués des cantons allemands, et un grand nombre d'autres notabilités.

Deux gouvernements étrangers étaient représentés, celui d'Italie, par M. le professeur Girolamo Buonazia, chef de division au ministère de l'instruction publique de Rome ; celui de France, par l'auteur de cet article.

Cinq ou six cents instituteurs et institutrices, les institutrices en très grand nombre, se pressaient dans la belle salle de l'*Aula* universitaire.

Après l'exécution, par un chœur d'instituteurs et d'institutrices, d'une *Invocation* ayant un grand caractère patriotique et religieux, M. Gavard a pris la parole pour souhaiter la bienvenue aux membres du Congrès et ouvrir ensuite les débats. « Genève, a-t-il dit, la patrie de Jean-Jacques Rousseau ; Genève, qui, grâce à sa position entre l'Allemagne, la France et l'Italie, est comme un creuset où viennent se fondre les diverses intelligences ; Genève, qui a tant fait pour les progrès de l'instruction populaire, est véritablement bien placée pour chercher et trouver la solution des questions posées. Que demande-t-on aujourd'hui à l'école publique ? De simplifier ses programmes, d'éclairer ses méthodes, de préparer l'enfant à sa carrière future. La Révolution française avait proclamé cette nécessité ; le suffrage universel l'a rendue plus indispensable. De là l'instruction obligatoire, comme le service militaire obligatoire. De là encore, entre l'individualisme quand même et le socialisme absorbant l'individu, une position intermédiaire à prendre tant par l'État que par les citoyens eux-mêmes : devoir pour les citoyens de se prémunir contre les malechances de la vie, devoir pour l'Etat de faciliter, autant qu'il le peut, cette émancipation. L'enseignement manuel dans l'école primaire est un de ces moyens de prévoyance sociale. Il faut que l'école prépare des artisans et des agriculteurs mieux pourvus pour la lutte de l'existence. Jusqu'à présent, l'Etat a donné sa plus grande part de sollicitude à la préparation des carrières libérales ou de certaines industries spéciales (universités, *Polytechnicum* de Zurich, écoles de beaux-arts ; écoles d'horlogerie, *Technicum* de Winterthour, etc.) ; mais il s'agit maintenant d'une préparation générale aux professions manuelles. Ni l'atelier à l'école, ni l'école à l'atelier, mais l'apprentissage diminué par l'enseignement donné à l'école. Enseignement qui sera partie intégrante de l'éducation, qui ne surchargera pas les programmes, prenant une forme vivante, toute d'action, récréatrice. Et comment se donnera cet enseignement ? Un peu par tout le monde, sur l'initiative des patrons, des chefs agricoles, surtout et avant tout sous la surveillance et la direction de l'instituteur. C'est à lui de faire pénétrer dans les mœurs une inno-

vation si importante pour les intérêts matériels et moraux de la nation, avant qu'elle trouve place dans la loi.

M. Gavard donne ensuite lecture d'une longue série de communications, parmi lesquelles nous remarquons les lettres d'excuse et de regret de MM. Jules Ferry, Emmanuel Arago, ministre de France auprès de la Confédération, Gréard, Buisson, Berger, directeur du Musée pédagogique, Vapereau, inspecteur général. Après quoi commence la discussion sur la première question, M. Bouvier, rapporteur général, donnant lecture de ses conclusions.

M. Daguet, qui parle le premier et pour rompre la glace, dit-il, n'est pas fixé sur l'utilité qu'il y aurait à introduire tout d'un coup les travaux manuels dans les écoles. Les expériences faites en Danemark, en Suède et en Allemagne ne l'ont pas convaincu. Il voudrait des essais montrant si cette introduction ne serait pas contraire à la culture générale.

M. Trolliet, instituteur à Lausanne, rappelle que Luther disait que les fonctions de l'instituteur usent leur homme en dix ans; l'instituteur a trop à faire pour pouvoir s'occuper encore du travail manuel. Les conseils sont faciles à donner; mais la pratique? Partout on recommande la division du travail comme une condition du progrès; dans l'instruction primaire on entasse matière sur matière, et on pulvérise les forces. M. Trolliet propose donc la suppression de la septième conclusion du rapport général qui confie aux instituteurs l'enseignement du travail manuel. Nous remarquons que ce discours est accueilli par un assez grand nombre d'applaudissements.

M. Hermenjat, de Lausanne, membre du comité central, critique l'enseignement tel qu'il est actuellement donné dans l'école primaire; il ne le trouve pas assez pratique; aussi les parents se désintéressent-ils de l'école, tandis que les enfants y prennent l'idée qu'ils doivent embrasser une autre profession que celle de leurs parents. Il faudrait faire moins de grammaire, moins d'arithmétique simplement curieuse, moins d'histoire, de géographie, moins de sciences naturelles. Le temps ainsi économisé pourrait être employé à un enseignement qui se rapporterait, à la campagne, au travail des champs, dans les villes, à l'initiation industrielle. L'orateur goûte beaucoup les leçons en plein air recommandées par le rapporteur général; il pense, en définitive, qu'il y a des réformes à faire, mais qu'il ne faut point augmenter les heures de classes. Si l'on charge du travail manuel une autre personne que l'instituteur, il y perdra de son influence; mais actuellement la compétence lui manque; il faudrait, comme on en a créé en France, des écoles normales professionnelles, pour lesquelles, d'ailleurs, il n'y aurait pas lieu d'avoir recours à une intervention fédérale.

M. Jousson, instituteur rural vaudois, critique, lui aussi, avec une rondeur toute vaudoise, l'enseignement actuel des écoles, lequel produit, dit-il, « une élite de déclassés »; il compare cet enseignement

à un vernis que l'on étendrait sur un bois mal travaillé ; il faut que l'instituteur soit chargé du travail manuel; cela le rapprochera du paysan, qui ne le prendra plus pour un homme faisant un métier. Sans doute tous les régents ne seront pas capables immédiatement de cet enseignement, mais on commencera par les instruire.

M. Hunsinger, de Genève, insiste sur la nécessité du travail manuel comme élément d'éducation physique. On dit que le temps manque ; on en trouvera en supprimant les concours scolaires qui font perdre chaque année deux bons mois aux maîtres en les détournant du but véritable de l'enseignement. On pourrait faire aux maîtres des cours spéciaux pour les préparer à l'enseignement du travail manuel. L'orateur préfère ces cours aux écoles normales qui tuent, dit-il, l'initiative personnelle.

M. Dussaud, inspecteur des écoles du canton de Genève, vient, à son tour, apporter aux conclusions du rapporteur, ainsi qu'à l'opinion des orateurs précédents, l'appui de sa parole autorisée et substantielle. Pour lui comme pour M. Hunsinger, l'éducation de l'enfant doit être harmonique, d'où la nécessité de l'éducation du corps, par suite de l'enseignement manuel. Cette éducation doit se donner dans la famille et dans l'école, l'école suppléant la famille, quand celle-ci est mal ordonnée ou empêchée par le travail de chaque jour. On a rapproché, avec raison, l'enseignement manuel de la gymnastique. Ni l'un ni l'autre ne doit être une récréation, mais une partie intégrante du programme scolaire. Pour donner place au travail manuel, que l'on supprime les concours, « ce sabot de notre enseignement ». Six heures de leçons pour l'enfant, c'est assez ; il n'en peut supporter davantage : qu'on les réduise à quatre au profit du travail manuel, en simplifiant les programmes, qui ont besoin d'être mieux compris, mieux interprétés, non tant par le maître que par les autorités. Pour les filles, qui donne les leçons de travail manuel? D'ordinaire l'institutrice, quelquefois une maîtresse spéciale. Il faut qu'il en soit de même dans les écoles de garçons, les plus jeunes maîtres prenant l'initiative de l'innovation.

M. Gagnaux, de Lausanne, n'est pas pour l'introduction de certains travaux manuels ayant un caractère professionnel, car tous les enfants n'ont pas les mêmes aptitudes. Il faut se borner à contribuer au développement physique de l'enfant et continuer à l'école primaire la méthode Frœbel.

M. Chappuis, directeur d'école normale, défend contre M. Hunsinger les écoles normales, qui ont rendu des services, qui en rendront encore en initiant les jeunes maîtres à l'enseignement du travail manuel. L'orateur est d'accord avec M. Dussaud sur le maximum de six heures de travail qu'il ne faut pas dépasser. Le travail manuel et le travail intellectuel se prêteront un mutuel appui.

M. Daguet, reprenant la parole, présente quelques observations

au sujet du discours de M. Jousson. Il ne faut rien exagérer : il ne faut pas que l'instituteur veuille être trop paysan, il courrait le risque de ne plus rester instituteur. L'agriculture aujourd'hui est une science; c'est comme telle, non autrement, que l'instituteur doit la considérer, et, s'il y a lieu, l'enseigner. A Genève, il y a des écoles aristocratiques, d'autres particulièrement fréquentées par les classes populaires; mais, dans d'autres cantons, il n'y a pour tout le monde qu'une seule et même école. L'orateur craint que, si le travail manuel prenait trop de place dans ces écoles, elles ne soient désertées par ceux qu'on appelle à tort les enfants de famille, comme si, dit-il, les autres enfants n'avaient pas de famille. Il répète qu'il croit utile que des essais soient faits à Genève, tout disposé, pour sa part, à y applaudir et à les imiter.

La discussion est terminée par quelques mots de M. Leresche, directeur de la colonie agricole de Serix, où le travail manuel, dirigé par des maîtres spéciaux, a produit de bons résultats; par la lecture d'un rapport écrit de Mlle Marie Müller, de Genève, sur les conditions normales du travail manuel dans les écoles de filles; enfin par quelques mots du docteur Appia, qui confirme, au nom de la physiologie, l'utilité du travail manuel.

Cette discussion n'a point été immédiatement suivie d'un vote. Dans la séance du lendemain, 7 août, une proposition de la section vaudoise de la Société a été adoptée. Elle est ainsi conçue :

Le Congrès des instituteurs de la Suisse romande adopte en principe l'introduction des travaux manuels dans les écoles primaires, mais laisse à chaque section cantonale le soin de continuer l'étude de cette question et d'en rechercher les moyens d'exécution.

Telle nous paraît bien être, en effet, à la suite de cette discussion que nous avons tenu à analyser tout entière, l'opinion de la grande majorité des instituteurs de la Suisse romande.

On peut jusqu'à un certain point contester, on conteste aujourd'hui même à Genève (1), que l'introduction du travail manuel dans l'école primaire puisse avoir des résultats pratiques aussi complètement, aussi immédiatement heureux pour la prospérité publique que l'ont donné à entendre le rapporteur général et différents orateurs du Congrès. Et, en effet, les éléments d'où peut résulter cette prospérité sont multiples et compliqués; ils dépassent le domaine de l'école. Qui sait, par exemple, si ces acquisitions nouvelles suffiront pour fixer au sol le campagnard attiré dans les villes par de plus pressants intérêts, ou pour renouveler et fortifier l'industrie nationale ? Ces désirables résultats peuvent dépendre de tant de causes ! Au moins est-il certain que l'enfant formé au travail manuel sera moins dépendant des choses, qu'il pourra mieux choisir sa voie, sortir plus

(1) Dans des articles récents du *Journal de Genève*.

aisément d'une situation fausse quand il s'apercevra qu'il s'est trompé, toutes conditions qui donnent de la souplesse et de l'élasticité à l'individu, par suite au corps social tout entier.

Ce qui est encore plus certain, c'est que le travail manuel contribuera pour une grande part au développement harmonique de toutes les facultés de l'enfant. La gymnastique bien entendue, c'est une condition normale de santé et d'hygiène. L'éducation de la main par les éléments des métiers en formera un admirable complément, en agrandissant le domaine de l'activité, en disciplinant, en assouplissant, en mettant au service de la réflexion et de l'ingéniosité les énergies musculaires natives.

Tout le monde aujourd'hui est à peu près d'accord sur ces points; mais il est beaucoup plus difficile de s'entendre sur la pratique. Quelle part faut-il donner, dans l'ensemble des études, à ces exercices distrayants et absorbants ? La méthode en est-elle trouvée? Elle l'est, ou à peu près, pour les écoles de filles, parce que le travail normal des femmes est limité et circonscrit par leur nature même et leur véritable destinée. Encore l'école primaire ne peut-elle guère apprendre à la jeune fille que ce qui se fait avec l'aiguille et des ciseaux; d'autres parties importantes de l'éducation ménagère de la femme, comme la cuisine, comme l'économie domestique et la direction d'une maison, lui échappent presque complètement. Mais le domaine de l'activité industrielle de l'homme est tout autrement vaste. Le programme tracé par M. Bouvier paraît certainement très rationnel, mais songez à toutes les conditions qu'il requiert de celui qui sera chargé de l'exécuter! L'instituteur, puisque c'est à lui que très justement vous vous adresserez, devra savoir manier, et manier en maître, non seulement le crayon et le tire-ligne, mais le rabot et la scie, le marteau d'enclume et la lime, le tour, l'ébauchoir, voire le burin. Faute de quoi, vous n'arriverez qu'à des spécialités plus ou moins ingénieuses, mais qui n'atteindront pas le but. N'est-il pas vrai qu'à part deux ou trois rares exceptions que nous connaissons tous, nous en sommes encore là aujourd'hui, partout où quelque effort, très méritoire d'ailleurs, a été tenté ? Nous comprenons qu'en présence de ces faits des éducateurs clairvoyants hésitent, qu'ils demandent des essais partiels, qu'ils réclament l'expérience du temps. En France, avec nos puissantes ressources centralisatrices, nous avons pris la question par en haut, en créant au sommet de notre enseignement primaire un enseignement de direction qui pourra, par les écoles normales, se répandre de plus en plus dans la masse des instituteurs. C'est assurément le bon moyen ; néanmoins chez nous non plus, on peut bien le dire, la question, plus directement engagée, n'a pas encore trouvé une solution générale et définitive.

La question de la réforme orthographique a été brièvement discutée. M. le rapporteur général a demandé avec raison qu'on voulût

bien ne pas s'attacher à tel ou tel détail de son rapport, ce qui pourrait faire dévier le débat, mais qu'on en eût particulièrement en vue le point de départ et les conclusions. Plusieurs orateurs, M. Bruttin; M. Colomb, d'Aigle; M. le docteur Nuesch, de Schaffhouse, qui a parlé en allemand; M. Rosset, de Bex, ont tour à tour pris la parole pour appuyer le rapporteur général, en insistant sur ce point que l'instituteur est mieux placé que personne pour savoir ce que coûte à l'enfance l'étude des difficultés et des singularités de l'orthographe. M. Rosset a toutefois élevé des doutes sur les chances de succès d'une réforme orthographique dont la Suisse romande aurait pris l'initiative. Quand la France, dit-il, se mettra en tête de réformer son orthographe, elle le fera avec nous, sans nous ou contre nous. Il conclut à la nécessité de s'unir avec les Sociétés françaises pour amener l'Académie à se prononcer, l'orthographe actuelle restant jusque-là en usage dans les écoles.

Les trois conclusions du rapport ont été votées à l'unanimité, avec l'addition d'un détail de forme proposé par M. Colomb. Il est certain que la plupart des modifications réclamées par M. Ambroise-Firmin Didot et son école seraient de véritables améliorations; que le type néographique, dont M. Colomb nous a fourni un exemple, n'a rien de bien subversif ni d'irrévérencieux pour la tradition ou pour le bon sens, quoique à vrai dire on s'explique mal *modificacion* en présence de *modificatif*, *diccionnaire*, *diccion* en présence de *dictée*, sauf, d'ailleurs, à ne pas s'expliquer mieux, quand on ne sait pas le latin, *discussion* en présence de *discuter*, etc., etc. Mais, en ce qui concerne l'école primaire, la question est-elle bien là? Supposons que le problème soit résolu; supposons qu'une autorité, — nous ne savons laquelle, puisque l'Académie se récuse (1), et qu'à son défaut nous ne reconnaissons, au moins jusqu'à présent, aucun autre tribunal arbitral pour les questions d'orthographe, — mais enfin supposons qu'une autorité acceptée ait souscrit aux vœux du Congrès de Genève. Vous aurez ainsi supprimé un certain nombre de difficultés, mis un peu plus d'ordre là où règne la confusion et même la contradiction; ce sera excellent, et nous y applaudissons, mais tout sera-t-il dès lors gagné pour l'école? Que des mots comme *casserole*, comme *féverolle* nous tombent sous la plume, nous ne savons, au moment de les écrire, s'il leur faut une *l* ou deux *l*. Si nous écrivons à un ami intelligent, nous mettrons, comme on dit, au petit bonheur, une *l* ou deux *l* sans beaucoup nous soucier de l'affaire; si nous écrivons à un pédant, nous chercherons dans le dictionnaire; le pauvre enfant de l'école primaire, lui, au jour de l'examen, est forcé de se creuser la tête pour savoir s'il faut l'*l* ou les deux *l*, et quand, sur un certain nombre de mots de ce genre, sa mémoire ou le hasard le servent mal, on le refuse impitoyablement. Dans votre

(1) Voir la préface de la dernière édition du Dictionnaire.

orthographe réformée, vous supprimerez ces anomalies, et vous aurez bien raison; vous décréterez « l'éliminacion » des doubles lettres inutiles. Mais continuerez-vous à être aussi intolérants que les maîtres de l'orthographe non réformée? Refuserez-vous à l'examen l'élève qui aurait écrit, contrairement à la règle de la suppression des doubles lettres inutiles, *casserolle* ou *féverolle*, lorsque, au fond, *casserole* ou *casserolle*, *féverole* ou *féverolle*, c'est absolument indifférent? Il nous semble que voilà la vraie question. Il y a une orthographe dite de cuisinière, qui suppose une absence complète de lecture, une ignorance absolue des vraies règles de la grammaire; de celle-là nous ne voulons ni à l'école ni ailleurs; mais, en dehors de ces limites, qui sont certainement plus étroites qu'on ne le croit d'ordinaire, nous demandons que l'orthographe ne soit ni à l'examen ni dans l'école la matière principale et à peu près exclusive de l'enseignement du français; nous demandons qu'on tienne plus de compte à l'enfant d'une petite lettre bien tournée, d'une petite rédaction exacte, de quelques réflexions sensées et justes tirées de son crû et exprimées à sa manière, que de toute une belle page où il aura écrit sans broncher *élimination* ou *éliminacion* suivant le système, *discussion* ou *discucion*, *casserole* ou *casserolle*, et le reste, en y comprenant les *tout*, les *même* et les *quelque*, que votre réforme ne supprime point. Nous pensons, d'ailleurs, que sur ces points les Suisses sont entièrement d'accord avec nous, et nous n'en désirons pas davantage, quoi qu'il puisse advenir des résolutions du Congrès en faveur d'une très raisonnable néographie.

La séance du 7 août a été presque exclusivement consacrée à des questions d'intérieur, où nous n'avons point à intervenir. M. Daguet y a lu son rapport annuel sur la marche de l'*Éducateur*.

Un mot maintenant pour finir. Dans le banquet du 7 août, quand notre tour est venu de prendre un instant la parole pour saluer les instituteurs de la Suisse romande au nom du ministère de l'instruction publique et des instituteurs francais, et aussi la Confédération et Genève au nom de la France républicaine, nous avons vu avec émotion la plus grande partie des membres du banquet se lever et se presser devant nous par déférence affectueuse pour le pays qu'il nous était donné de représenter momentanément; quand nous descendions de la tribune, l'orchestre jouait la *Marseillaise*, et nous avons entendu des voix amies répéter, en l'honneur de la France, le couplet de notre hymne national. Ce sont des souvenirs qui ne s'oublient point.

Charles Defodon.

LA PRESSE ET LES LIVRES

UNE ÉCOLE DE CADETS PRUSSIENNE (*Journal des Débats* du 15 août 1884). — M. J.-J. Weiss a envoyé récemment d'Allemagne au *Journal des Débats* des impressions de voyage écrites de la plume alerte et spirituelle que l'on connaît. Nous en détachons, pour l'offrir à nos lecteurs, une page exquise où il est question d'éducation.

Nous sommes à Oranienstein, au réfectoire de l'École des cadets.

« Le repas des cadets est animé de leurs conversations. Ils ont toute liberté de s'épancher gaiement. Si la gaieté devient trop bruyante, le capitaine frappe légèrement des mains et aussitôt le ton général se rassied. Si un commencement de litige s'élève quelque part, résultat d'une conversation trop vive, le capitaine mande par devers lui les disputeurs et incontinent les apaise.

» A la table des plus petits, tout à coup, le capitaine avise un bonhomme d'environ huit ans qui est évidemment dans une situation anormale ; l'enfant n'a pas achevé sa soupe; il repousse les pommes de terre dont il est d'ordinaire très friand ; il laisse tomber tristement sa fourchette dans l'assiette ; une grosse larme glisse le long de sa joue. Le capitaine se porte vers la table. Il n'interroge pas le petit affligé, mais ses camarades. « Pourquoi, leur dit-il, celui-ci ne mange-t-il pas? » Le capitaine connaît les mœurs des enfants où la tribu tout entière est presque toujours responsable des chagrins d'un seul. Le petit qui ne mange pas fond alors en larmes. Il conte que ses camarades conjurés contre lui se refusent de plus en plus à le traiter en militaire sérieux; ils viennent encore une fois de l'appeler *Pfœffchen* (prêtraillon). Les autres sourient et baissent le nez sur leur assiette. — « Quand le dîner sera fini, dit le capitaine, vous viendrez tous me parler. »

Le repas est terminé. « Tandis que l'assistance se forme en pelotons et gagne les locaux de récréation, le petit *Pfœffchen* et l'escouade coupable se présentent devant le capitaine pour le rapport et pour l'enquête. Le *Pfœffchen* est un Wurtembergeois à l'œil éveillé et à la mine morfondue. Son père, major à la disposition, a obtenu pour lui une demi-bourse. Il n'est pas à l'école depuis plus de quatre mois. Si jeune, entre huit et dix ans, il a quitté papa et maman, le cœur bien gros, pour venir à Oranienstein revêtir l'uniforme de l'empereur et roi. C'est pour la vie! C'est comme une prise de voile! Ses parents, qui sont de pieuses gens, lui ont donné, au moment de la séparation, une Bible d'enfant, et ils lui ont bien recommandé d'en lire souvent les belles histoires en souvenir d'eux. Et il les lit! Et il se dérobe dans les coins, seul et farouche, avec

sa chère Bible! Déjà deux ou trois fois, le capitaine a eu à défendre le pauvre enfant, dont les autres ont un peu de tendance à faire leur souffre-douleurs. Il ne prend pourtant pas un ton de sévérité et de rudesse. Il fait honte au petit dévot de ce qu'il rougit du nom honorable de *Pfarrer*, impliqué dans le diminutif *Pfœffchen*; il remontre aux autres qu'il est mal de faire de ce nom respectable un objet de dérision; il les assure qu'on n'en est pas plus mauvais militaire parce qu'on lit la Bible, et en tout cas il entend que, sur ce sujet, chacun soit laissé tranquille; tout cela sans hausser le ton, avec patience, avec sobriété dans le discours, sans l'ombre de pédantisme. Les enfants s'en vont l'air confus; ils ne recommenceront pas. Le pédagogue, si doux et si mesuré, qui les a remis dans l'ordre, est soldat de la tête aux pieds. Il a près de vingt ans de service. Il a fait la guerre de France. Il était du corps et il est de l'école de Manstein, qui fut peut-être le plus rude à la fatigue et le plus exigeant pour les officiers et pour la troupe entre les généraux prussiens de l'an 1870.

» C'est pour ce capitaine, le baron von L..., qu'on m'a donné des lettres à Francfort. Il veut bien me servir de guide dans une visite à l'établissement....

» Je n'ai pas l'intention, vous le pensez bien, de descendre dans le détail des matières d'enseignement ni dans celui de la distribution des heures d'étude et de classe. Je veux seulement signaler un point de pédagogie sage, original, admirable, dont tous les internats d'éducation pourraient faire leur profit. Cinq ou six fois par mois, et plus, en dehors du dimanche et des heures ordinaires de récréation et de promenade, pendant trois et quatre heures de l'après-midi, les cadets, tous les cadets, les plus petits comme les plus grands, sont laissés libres de se livrer à l'occupation qui leur plaît. Si même ils préfèrent ne pas s'occuper du tout, ils le peuvent. Ce dernier cas se présente rarement. Quelques-uns d'entre eux s'en vont bien d'abord s'ébattre sur la pelouse, devant le château, ou y rêver, étendus *patulæ sub tegmine fagi!* Ils finissent toujours par se mettre à un travail ou à un exercice quelconque. L'un se lance à plein corps dans la gymnastique; un autre se fait apporter des cartes de géographie, les lit et les dessine. Celui-ci dévore un livre d'histoire; celui-là s'en va au cabinet de physique; les plus avancés en âge demandent à la bibliothèque de l'établissement quelque ouvrage à leur portée sur l'art militaire ou la description des guerres. J'ai vu un bambin de douze ans, enfoncé dans la botanique, science qui n'a pas beaucoup de rapports avec la tactique et la stratégie. Il avait formé le projet de mettre dans son herbier toute la flore du Nassau. A Oranienstein, d'ailleurs, on ne réunit pas les élèves par cinquante ou par vingt dans les salles d'étude. Chaque groupe de trois, quatre ou cinq cadets, selon l'âge, possède à sa disposition une pièce à part; chaque élève du groupe a dans cette pièce sa table à lui,

LA PRESSE ET LES LIVRES

Une école de cadets prussienne (*Journal des Débats* du 15 août 1884). — M. J.-J. Weiss a envoyé récemment d'Allemagne au *Journal des Débats* des impressions de voyage écrites de la plume alerte et spirituelle que l'on connaît. Nous en détachons, pour l'offrir à nos lecteurs, une page exquise où il est question d'éducation.

Nous sommes à Oranienstein, au réfectoire de l'École des cadets.

« Le repas des cadets est animé de leurs conversations. Ils ont toute liberté de s'épancher gaiement. Si la gaieté devient trop bruyante, le capitaine frappe légèrement des mains et aussitôt le ton général se rassied. Si un commencement de litige s'élève quelque part, résultat d'une conversation trop vive, le capitaine mande par devers lui les disputeurs et incontinent les apaise.

» A la table des plus petits, tout à coup, le capitaine avise un bonhomme d'environ huit ans qui est évidemment dans une situation anormale ; l'enfant n'a pas achevé sa soupe ; il repousse les pommes de terre dont il est d'ordinaire très friand ; il laisse tomber tristement sa fourchette dans l'assiette ; une grosse larme glisse le long de sa joue. Le capitaine se porte vers la table. Il n'interroge pas le petit affligé, mais ses camarades. « Pourquoi, leur dit-il, celui-ci ne mange-t-il pas? » Le capitaine connaît les mœurs des enfants où la tribu tout entière est presque toujours responsable des chagrins d'un seul. Le petit qui ne mange pas fond alors en larmes. Il conte que ses camarades conjurés contre lui se refusent de plus en plus à le traiter en militaire sérieux ; ils viennent encore une fois de l'appeler *Pfœffchen* (prêtraillon). Les autres sourient et baissent le nez sur leur assiette. — « Quand le dîner sera fini, dit le capitaine, vous viendrez tous me parler. »

Le repas est terminé. « Tandis que l'assistance se forme en pelotons et gagne les locaux de récréation, le petit *Pfœffchen* et l'escouade coupable se présentent devant le capitaine pour le rapport et pour l'enquête. Le *Pfœffchen* est un Wurtembergeois à l'œil éveillé et à la mine morfondue. Son père, major à la disposition, a obtenu pour lui une demi-bourse. Il n'est pas à l'école depuis plus de quatre mois. Si jeune, entre huit et dix ans, il a quitté papa et maman, le cœur bien gros, pour venir à Oranienstein revêtir l'uniforme de l'empereur et roi. C'est pour la vie! C'est comme une prise de voile! Ses parents, qui sont de pieuses gens, lui ont donné, au moment de la séparation, une Bible d'enfant, et ils lui ont bien recommandé d'en lire souvent les belles histoires en souvenir d'eux. Et il les lit! Et il se dérobe dans les coins, seul et farouche, avec

sa chère Bible! Déjà deux ou trois fois, le capitaine a eu à défendre le pauvre enfant, dont les autres ont un peu de tendance à faire leur souffre-douleurs. Il ne prend pourtant pas un ton de sévérité et de rudesse. Il fait honte au petit dévot de ce qu'il rougit du nom honorable de *Pfarrer*, impliqué dans le diminutif *Pfœffchen*; il remontre aux autres qu'il est mal de faire de ce nom respectable un objet de dérision; il les assure qu'on n'en est pas plus mauvais militaire parce qu'on lit la Bible, et en tout cas il entend que, sur ce sujet, chacun soit laissé tranquille: tout cela sans hausser le ton, avec patience, avec sobriété dans le discours, sans l'ombre de pédantisme. Les enfants s'en vont l'air confus; ils ne recommenceront pas. Le pédagogue, si doux et si mesuré, qui les a remis dans l'ordre, est soldat de la tête aux pieds. Il a près de vingt ans de service. Il a fait la guerre de France. Il était du corps et il est de l'école de Manstein, qui fut peut-être le plus rude à la fatigue et le plus exigeant pour les officiers et pour la troupe entre les généraux prussiens de l'an 1870.

» C'est pour ce capitaine, le baron von L..., qu'on m'a donné des lettres à Francfort. Il veut bien me servir de guide dans une visite à l'établissement....

» Je n'ai pas l'intention, vous le pensez bien, de descendre dans le détail des matières d'enseignement ni dans celui de la distribution des heures d'étude et de classe. Je veux seulement signaler un point de pédagogie sage, original, admirable, dont tous les internats d'éducation pourraient faire leur profit. Cinq ou six fois par mois, et plus, en dehors du dimanche et des heures ordinaires de récréation et de promenade, pendant trois et quatre heures de l'après-midi, les cadets, tous les cadets, les plus petits comme les plus grands, sont laissés libres de se livrer à l'occupation qui leur plaît. Si même ils préfèrent ne pas s'occuper du tout, ils le peuvent. Ce dernier cas se présente rarement. Quelques-uns d'entre eux s'en vont bien d'abord s'ébattre sur la pelouse, devant le château, ou y rêver, étendus *patulæ sub tegmine fagi!* Ils finissent toujours par se mettre à un travail ou à un exercice quelconque. L'un se lance à plein corps dans la gymnastique; un autre se fait apporter des cartes de géographie, les lit et les dessine. Celui-ci dévore un livre d'histoire; celui-là s'en va au cabinet de physique; les plus avancés en âge demandent à la bibliothèque de l'établissement quelque ouvrage à leur portée sur l'art militaire ou la description des guerres. J'ai vu un bambin de douze ans, enfoncé dans la botanique, science qui n'a pas beaucoup de rapports avec la tactique et la stratégie. Il avait formé le projet de mettre dans son herbier toute la flore du Nassau. A Oranienstein, d'ailleurs, on ne réunit pas les élèves par cinquante ou par vingt dans les salles d'étude. Chaque groupe de trois, quatre ou cinq cadets, selon l'âge, possède à sa disposition une pièce à part; chaque élève du groupe a dans cette pièce sa table à lui,

spacieuse, et une armoire suffisante où il met ses papiers, ses livres, ses dessins, ses ustensiles de travil. Cette distribution des salles d'étude rend bien commode à chaque élève l'usage des heures qu'on laisse à sa pleine et entière discrétion, et cette liberté absolue de certains après-midi est bien propre à assouplir de jeunes cerveaux, à y verser la gaieté intellectuelle, à leur faire sentir le prix et le bonheur du travail volontaire et solitaire. En cette conjoncture encore, nos lecteurs remarqueront combien en Allemagne la rigidité, même militaire, sait à l'occasion se plier et se détendre, combien il arrive souvent que la ponctualité, imposée par s règlements, laisse des échappées salutaires à l'initiative et à la fantaisie individuelles....

» Nul subalterne, *feldwebel* ou adjudant sous-officier, n'a autorité sur les élèves. Officiers seront ceux-ci; c'est à des officiers seuls qu'on réserve la tâche délicate de faire naître en eux et de développer le sentiment de l'honneur et de la vertu militaire. Le baron von L... m'explique encore tout cela, au moment où je prends congé de lui sur la pelouse. Je m'éloigne charmé de tout ce que j'ai vu et en même temps un peu triste. Je vois toujours ce gentleman qui est de vieille noblesse silésienne, qui a assisté aux batailles de Metz et de la Loire, qui a l'expérience du monde et celle de la guerre, et qui, dans la force de l'âge et dans la maturité de son intelligence, s'emploie si simplement, si doucement, si modestement, à diriger des enfants, à apaiser leurs disputes, à former leur moral; et en même temps j'évoque l'image du « maître d'études » qui dans nos lycées remplit la même fonction que le capitaine baron von L... à Oranienstein. »

La dernière statistique de l'enseignement primaire, par M. F. Gibon (*Le Correspondant*, n° du 25 août). — Nous avons donné, dans notre dernier numéro, le rapport de M. le ministre de l'instruction publique placé en tête de cette statistique. A ceux qui jugeraient les conclusions de ce rapport trop optimistes et trop facilement satisfaites, voici de quoi se mettre l'esprit en paix. Ils trouveront dans l'article de M. Gibon de quoi se convaincre des conséquences réelles de cette « trilogie maçonnique », la gratuité, l'obligation et la laïcité, « qui, dans l'ordre de l'enseignement *national*, prépare autant de ravages qu'en ont apportés à la patrie les faux dogmes révolutionnaires ».

Ainsi, M. le ministre se félicite de voir augmenter le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires et constate, d'accord avec la commission, « que le nombre des enfants entièrement privés d'instruction est maintenant très peu considérable, et sensiblement moindre en 1882 qu'en 1877. » Mais, vous dit M. Gibon, « tous ces chiffres ne démontrent nullement le degré d'instruction, le progrès intellectuel des enfants. » Et il ajoute : « La statistique qui nous occupe ne nous fournit pas les éléments de ces singu-

lières leçons de choses qui se dégagent de l'existence comme de l'enseignement de tant d'instituteurs publics, nouveaux pontifes de la libre-pensée. Il serait intéressant de constater les vides qui se font autour de certaines écoles publiques; — beaucoup se trouvent dans la situation de cette école officielle de campagne ruinée par l'école congréganiste libre, au point de n'avoir pas un élève, et prise en pitié par un paysan, qui, pour ne pas la laisser indéfiniment orpheline, attacha son âne à la porte. »

N'est-ce pas que le *Correspondant* a, d'ordinaire, la plaisanterie un peu lourde?

Ce ne serait pas ici le lieu de discuter les divers détails que relève M. Gibon dans la statistique officielle : bornons-nous à reproduire — il nous en saura sans doute gré — ses conclusions.

« A entendre, dit M. Gibon, les sectaires qui, d'envahissement en envahissement, accaparent l'enseignement primaire, qu'ils qualifient ensuite d'enseignement national, ils en ont porté bien haut les progrès. Ils ont les clefs de la caisse et ne se font aucun scrupule de nous opprimer avec nos propres écus : les forces administratives confisquées à leur profit, ils les emploient à l'exécution de leurs complots, de leurs complots transformés en lois.

» Les résultats obtenus avec toutes ces ressources accumulées sont-ils en proportion avec les sacrifices qu'ils ont demandés, qu'ils ont imposés au pays? Nous ne le croyons pas.

» Avons-nous réussi à faire voir la profondeur du gouffre dans lequel ils engloutissent nos millions? C'est ce que nous avons tenté, à la lumière, si vacillante soit-elle, des documents officiels qu'ils nous ont mis entre les mains.

» Une contre-partie serait tout indiquée à ce travail : la démonstration des sacrifices continus faits pour l'enseignement libre, la plus éloquente attestation de la vitalité des catholiques. C'eût été sortir de notre cadre, c'eût été aussi aborder une tâche que rendent particulièrement délicate des dévouements dont on aime souvent que Dieu soit le seul témoin.

» Nous espérons avoir, du moins, démontré, à l'aide même des chiffres de la statistique officielle, que les lois sur la construction des écoles et sur la *gratuité* ont été ruineuses, que la loi sur *l'obligation* de l'enseignement primaire était inutile et qu'elle reste purement vexatoire, et que la nouvelle loi soumise en ce moment au Sénat, qui doit consommer la *laïcisation* et confisquer les fondations des catholiques, est une mesure odieuse, dont les déficits budgétaires ne tireront aucun profit.

» Les défenseurs de l'enseignement chrétien l'avaient d'avance prévu, ils n'ont cessé de le redire dans les Chambres, dans la presse, dans les réunions. Ces constatations ne pourront que les encourager à persister dans leur héroïque résistance pour Dieu, pour la patrie et aussi pour la liberté. »

PSYCHOLOGIE ET PÉDAGOGIE, leçon d'ouverture du cours sur la science de l'éducation, inauguré à la faculté des lettres de Montpellier, le samedi 22 mars 1884, par M. Lionel Dauriac (*La Critique philosophique*, n° du 23 août). — Les cours de pédagogie ou sé rapportant à la pédagogie se multiplient dans les facultés des lettres. Montpellier a désormais le sien commo Paris, comme Toulouse, comme Lyon et Nancy. De la leçon d'inauguration de M. Lionel Dauriac, nous extrairons la page qui va suivre, où le professeur répond aux objections de ceux qui contestent l'utilité des études pédagogique.

« A les entendre, dit M. Dauriac, s'il faut, pour devenir un instituteur excellent, quelque chose qui ne peut se définir et encore moins s'enseigner, si la science de l'éducation ne peut remplacer entièrement l'art de l'éducation, à quoi bon s'intéresser à cette science? « L'éducation est surtout affaire de pratique. » Je suis des premiers à en convenir.

» En faut-il conclure que la théorie ne sert de rien? Autant vaudrait alors fermer à nos étudiants en médecine les salles de cours et les laboratoires, brûler leurs livres, et les conduire dès les premiers jours au lit des malades. Les choses se passent autrement, et il y a d'excellentes raisons à cela.

» Je reconnais que rien ne remplace l'expérience personnelle ; même à l'instituteur habilement préparé dans les écoles normales, l'exercice du métier réserve des surprises. Même à qui croit savoir tout l'essentiel, il arrive certaines heures de découragement où il se figure avoir tout à apprendre. La psychologie vivante ne paraît pas être toujours d'accord avec la psychologie des livres et des manuels. Se trouver face à face avec une nature d'enfant ; se dire que, sous peine de la déformer à jamais, il faut s'en rendre maître et lui faire prendre le pli convenable : se rappeler qu'on ne s'en rendra maître qu'après l'avoir lentement et profondément étudiée, — il est permis, quand on a fait de semblables réflexions, de douter de soi-même quelques heures durant, et j'aurais mauvaise opinion d'un maître qui serait inaccessible à cette défiance salutaire. J'augurerais mal de l'instituteur, s'il se refusait, de propos délibéré, à ces véritables leçons de choses auxquelles ne peuvent suppléer les enseignements des professeurs de psychologie. S'ensuit-il que ces professeurs n'aient rien à faire? Pour si féconde que soit l'expérience laborieusement acquise, pour si instructifs que soient les avertissements de la nature, n'oublions pas que cette nature est muette. Souvenons-nous que cet enfant, dans l'âme duquel il faut à tout prix s'exercer à lire, ignore tout de lui-même et que la connaissance de sa petite personne est le moindre de ses soucis. On a tort d'assimiler le cerveau, comme on le fait quelquefois, à une sorte de plaque photographique sur laquelle viendraient s'inscrire d'eux-mêmes les résultats de l'observation. A ce propos je pourrais vous lire une page

d'un savant illustre et que tout écolier en philosophie apprend ou doit apprendre presque par cœur. Cette page, extraite d'un beau livre du grand Claude Bernard, et qui est comme le bréviaire du physicien ou du naturaliste, comporte une application plus étendue. Là, il nous est dit que, pour bien observer la nature, on ne doit pas se contenter de poser devant elle : si nous attendons qu'elle parle, elle restera longtemps sans parler. Il faut la presser, la solliciter, l'inquiéter pour qu'elle nous réponde.

» Ce n'est pas tout encore : pour bien observer, ce n'est point assez de recueillir ses dépositions une à une. Il n'est presque jamais possible d'écrire sous la dictée de la nature. Pour être compris, les textes veulent être traduits, interprétés.

» Ce n'est pas encore tout. Une observation, pour être féconde, doit être préparée, sans quoi les réponses qu'on s'apprête à recevoir perdraient, pendant longtemps peut-être, une bonne part de leur fécondité. A combien n'arrive-t-il pas d'entendre sans comprendre, et cela parce qu'ils manquent de préparation ?....

» J'estime, encore une fois, que l'éducation est un art délicat dont la pratique s'apprend à peine. Croyez-vous cependant que les études théoriques desquelles, bon gré mal gré, l'art de l'éducation relève, n'ont aucun rapport avec cet art ? Beaucoup se persuadent, à force d'arguments plus ou moins démonstratifs, comme si déjà l'expérience n'était point là pour les en instruire, que la théorie ne tient pas lieu de tout, et ils concluent qu'elle ne tient lieu de rien. Ils oublient que, pour exceller dans un art, il faut être ouvrier de talent, habile à manier les instruments de cet art. Ils s'imaginent qu'on naît compositeur d'opéras ou de symphonies, ce qui est dans toute la force du terme une contre-vérité. On ne naît pas compositeur, on naît musicien, et ce n'est point du tout la même chose.... »

Langue allemande.

ADALBERT WEBER : *Histoire de la pédagogie scolaire et de l'éducation des petits enfants.* Dresde.

KARL SCHMIDT : *Histoire de l'éducation et de l'enseignement.* 4e édition.

W. OSTERMANN et D. WEGENER : *Manuel de pédagogie.*

UFER : *Introduction à la pédagogie de Herbart*, 2e édition.

REIN, PIRKEL et SCHELLER : *Théorie et pratique de l'enseignement primaire*, 8 volumes.

Les instituteurs allemands prennent de plus en plus goût à l'étude de la pédagogie. Les livres qui traitent de cette science — ou de cet art, car c'est l'un et l'autre — obtiennent un grand succès de l'autre côté du Rhin. Même les ouvrages d'une lecture difficile qui demandent une véritable étude, comme les œuvres philosophiques de Herbart, sont lus et goûtés.

Toutefois, on ne peut s'étonner si la pédagogie intéressante, mais

obscure, de ce penseur réclame des commentaires et des éclaircissements. Le petit livre de Ufer a l'avantage de présenter sous une forme accessible les pensées de l'école herbartienne. L'auteur ne tombe pas dans le travers, trop fréquent chez les écrivains de cette école, de pontifier et d'excommunier. Il se contente d'exposer, et il le fait aussi clairement que le sujet le comporte. Il donne d'abord une vue générale de la psychologie, puis de la morale (éthique) de l'école. Il traite ensuite de la pédagogie dans ses grandes lignes, et réserve un dernier chapitre à la pédagogie pratique.

C'est au point de vue pratique que se placent tout particulièrement d'autres auteurs de la même école, MM. Rein, Pirkel et Scheller, qui publient (chez Bleyl et Kämmerer à Dresde) une série de volumes sur les années successives de l'école sous le titre : *Théorie et pratique de l'enseignement primaire.* Toutes les matières de cet enseignement y sont traitées avec détail, toutes les méthodes y sont examinées, discutées ; chacun est appelé à se décider, à faire un choix. « Faut-il commencer l'enseignement de la géographie par le globe, ou par la patrie, ou par le village? — Faut-il lire aux enfants le morceau tout entier, et le leur faire reprendre phrase à phrase, ou procéder à l'inverse? » etc. De telles questions, posées sur tous les points, et traitées avec sérieux et compétence, sont propres à éveiller les esprits et à susciter des idées utiles.

Rien ne vaut, du reste, pour trouver des idées neuves et fécondes, comme de revenir en arrière sur l'histoire de la pédagogie, comme d'étudier les efforts, les tâtonnements, les essais des esprits qui nous ont précédés. Rien n'est intéressant et « suggestif » comme de suivre, période par période, la biographie des grands pédagogues. C'est ce que font les auteurs de trois des ouvrages dont nous avons écrit les titres en tête de ce compte-rendu. Ils reprennent les uns après les autres tous les progrès qui ont été réalisés, toutes les théories qui ont été émises dans ce vaste programme depuis Luther jusqu'à nos jours.

Au premier rang, après le grand réformateur, se placent tour à tour Coménius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Frœbel. D'autres, moins grands, mais non moins dignes d'être étudiés, figurent dans la galerie.

Tel auteur insiste davantage sur les biographies, comme le Dr Weber; tel autre, comme Schmidt, s'étend davantage sur les méthodes et sur les résultats.

Le manuel pédagogique de MM. Ostermann et Wegener est consacré en partie à des biographies, mais il contient un grand nombre d'indications pratiques, des extraits des grands écrivains, des conseils sur les parties de leurs œuvres qu'il convient de lire. Il a aussi une partie technique, une esquisse de la psychologie dans ses rapports avec la science de l'enseignement, et des directions générales sur le soin du corps, la culture morale et l'art d'enseigner.

Le second volume de cet important ouvrage entre dans le détail

des différentes matières scolaires, des procédés pédagogiques, et il contient des directions pratiques sur l'organisation des écoles, sur la culture intellectuelle des maîtres et sur les progrès qu'ils peuvent réaliser dans leur instruction personnelle.

Nul doute que de tels livres ne soient d'un grand secours non seulement à l'instituteur isolé dans la campagne, livré à lui-même et à ses propres inspirations, mais aussi à ceux qui, dans les centres plus favorisés, sont trop souvent tentés de croire qu'ils ont appris tout ce qui est nécessaire à leur carrière, et qu'ils n'ont plus qu'à vivre sur l'acquis.

Un monde immense s'ouvre encore devant les pas des plus avancés, et là, comme ailleurs, plus qu'ailleurs peut-être, le progrès sollicite indéfiniment les efforts des hommes de bonne volonté.

Culture de la mémoire. — Le Dr L. Däumler publie dans les *Deutsche Blätter* une intéressante étude sur la mémoire et les soins qu'elle exige. Il disserte d'abord sur la nature de la mémoire, de cette faculté merveilleuse de rappeler des idées et des impressions, et de les faire revivre intactes. Quatre qualités constituent une mémoire parfaite : 1° la facilité, 2° l'étendue, 3° la fidélité, 4° la promptitude.

Une mémoire est facile lorsqu'elle demande peu de temps pour s'imprégner de l'objet qu'on lui veut confier; elle est lente lorsqu'il lui faut beaucoup de temps. La facilité de la mémoire dépend de deux conditions : de l'intérêt qu'on porte à la chose et de l'intensité de l'attention. On cite souvent comme exemple le savant botaniste Linné; quand il s'agissait de plantes, de tout ce qui de près ou de loin se rattachait à cette science pour laquelle il était passionné, il arrivait à un degré de savoir et de mémoire qui causait une véritable stupéfaction; au contraire, il put rester plusieurs années en Angleterre et en Hollande sans rien retenir de la langue de ces deux pays.

Quand nous nous intéressons a un objet, notre mémoire s'assimile facilement tout ce qui se rapporte à cet objet, toutes les idées et notions qu'un lien quelconque y rattache. Nous apprenons, nous retenons le plus facilement les choses qui excitent le plus vivement notre intérêt.

Rien n'est agréable à rencontrer, surtout chez un maître, comme une mémoire étendue, c'est-à-dire qui ait la faculté de reproduire un grand nombre de notions et d'images et d'un caractère très varié. Cet avantage s'acquiert par un exercice multiple, et lorsqu'on porte son intérêt sur des points différents. Tout le monde sait que les personnes dont l'intérêt se borne à une spécialité ne possèdent et ne cultivent qu'un côté de la mémoire : ils ont la mémoire des chiffres, des noms, des lieux, etc.

Une mémoire étendue ne peut rapporter de vrai profit que si

elle est fidèle, c'est-à-dire si elle est capable de rappeler exactement à l'esprit les images et les faits recueillis jadis, et d'y associer les conquêtes récemment faites. C'est par la répétition que cette faculté s'acquiert.

La quatrième qualité d'une bonne mémoire, la promptitude, est la faculté de reproduire sans longue réflexion ce qui lui est demandé.

La mémoire se manifeste dès le plus bas âge ; son activité est extrême dans les premières années ; c'est par milliers qu'elle retient les mots et les notions, et Lavater a pu dire qu'un enfant de six ans a plus appris et retenu depuis sa naissance qu'il ne fera de sa sixième à sa vingtième année. Il oublie cependant, en parlant ainsi, que ce que le petit enfant a appris manque de la clarté que la maturité de l'esprit apportera, et que la plupart des mots qu'il a retenus sont des expressions vides et un vain son.

L'écrivain recherche ici comment vient la mémoire, et où est son siège, dissertation que nous laissons de côté.

L'importance de la mémoire a été reconnue de tout temps. Les anciens disaient : L'homme ne sait que ce que sa mémoire a retenu. Un homme sans mémoire est un infirme ; il succombera dans la lutte pour l'existence, ou restera sur les degrés inférieurs, tandis que l'homme doué d'une bonne mémoire et sachant bien diriger sa vie ne manquera jamais de réussir.

Est-il étonnant dès lors que des charlatans se vantent de posséder les moyens de donner de la mémoire ou de subvenir à ses faiblesses ? Les remèdes et les systèmes ne manquent pas. Il n'y en a qu'un de bon, grâce auquel on peut fortifier la mémoire et même la reconstituer quand elle s'est perdue : c'est l'exercice constant et une vie simple et régulière, exempte de tout excès, quelque nom qu'on leur donne.

L'auteur indique ici une série de règles d'hygiène, dont l'observation, favorable au maintien de la santé générale, le sera aussi à la conservation de la mémoire.

L'école a des devoirs à remplir à l'égard de la mémoire. C'est elle qui est souvent cause qu'un enfant a la mémoire faible. Le maître n'a pas compris la manière de cultiver et d'exercer cette faculté il n'a pas su, par son enseignement, saisir et intéresser l'enfant ; il lui a passé par dessus la tête. L'enfant ne retient pas de simples notions, il ne garde que ce qui est devenu clair et vivant dans son esprit ; c'est par l'intuition qu'il acquiert ses plus sûres connaissances.

Cela seul qu'on a clairement saisi et compris peut être clairement reproduit et fortement conservé par la mémoire. Tout ce qui est resté obscur, flottant, incompris est nuisible à la mémoire, n'est qu'un ballast inutile ; on ne peut parler de la culture de la mémoire que là où l'intelligence est cultivée conformément aux lois de la nature.

Il faut condamner sans hésitation l'habitude de l'ancienne école de fortifier la mémoire par des exercices de toutes sortes, au moyen de choses incomprises, de mots, de règles, etc. Traiter la mémoire

comme une faculté à part, l'isoler du reste de l'intelligence, c'est considérer les forces spirituelles comme de simples mécanismes. Ce qu'on apprend de cette façon se perd et s'évanouit plus vite qu'on ne pense. C'est ce qui arrive lorsqu'on on oblige les enfants à apprendre par cœur le catéchisme, les articles de foi, les dix commandements, les formules chimiques, etc., etc., sans se donner la peine de leur faire clairement comprendre au préalable ce qu'on leur demande de retenir.

On parle souvent de surcharge du travail des écoliers: voilà l'une des sources de cette surcharge. Il ne faut jamais oublier que le soin et la culture de la mémoire doivent reposer avant tout sur une méthode régulière et une suite raisonnée d'exercices qui produisent dans l'esprit des enfants non de la résistance et du dégoût, mais un joyeux assentiment.

Le bon maître est donc celui qui sait s'emparer de l'attention des enfants, les intéresser et les enchaîner à son enseignement; ils ne se plaindront pas de ses exigences, car l'intérêt qu'ils éprouvent leur fait paraître faciles les choses difficiles. C'est pourquoi il ne faudrait jamais, dans l'école primaire, choisir d'autres matières d'enseignement que celles qui se rattachent immédiatement à la vie. Qu'un élève de nos écoles sache imperturbablement la hauteur des montagnes d'Amérique ou d'Asie, cela ne nous semble pas seulement d'une médiocre utilité, — c'est un crime d'imposer de tels fardeaux aux enfants. L'arc trop tendu se brise ou se relâche; il en est de même des forces de la mémoire quand on leur demande l'impossible.

En terminant cette étude, l'auteur pose cette question : Des trois manières d'imprimer les objets dans la mémoire, que Kant distingue en mémorisation mécanique, judicieuse, et ingénieuse, laquelle doit être préférée? La mémorisation mécanique consiste à répéter ce qu'on doit apprendre, les strophes d'un poème, les chiffres d'un calcul, etc., indéfiniment jusqu'à ce qu'on puisse le redire sans faute; la mémorisation ingénieuse fait appel à des inventions mnémotechniques : pour retenir le lien d'une date et d'un nom propre, on imagine un troisième terme qui semble plus facile à garder. Sans doute, il ne faut pas rejeter absolument ces façons d'apprendre, qui peuvent avoir leurs petits avantages : on ne peut guère apprendre la table de multiplication, par exemple, autrement que d'une manière mécanique, et il y a certains procédés mnémotechniques qui rendent parfois service ; mais le moins qu'on s'en sert est le mieux. La mnémotechnie réclame un exercice incessant, qui fatigue l'esprit, le plonge dans un abîme d'inventions ineptes et déraisonnables, et le déshabitue de penser.

La mémorisation « judicieuse », intelligente, qui se réfère uniquement au sens, au contenu des idées et des faits et à leur liaison intime, voilà la bonne et solide méthode, la seule qui dans l'école puisse produire d'heureux et durables résultats. J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Les lycées de jeunes filles. — Le *Bulletin administratif* du ministère a publié, dans son numéro du 16 août dernier, un arrêté portant règlement pour les lycées de jeunes filles.

Peuvent être nommées directrices d'un lycée les personnes pourvues des titres suivants : agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, certificat d'aptitude pour le même enseignement, certificat d'aptitude à la direction des écoles normales, diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles, brevet primaire supérieur.

Les professeurs titulaires sont choisies parmi les agrégées.

Les maîtresses chargées de cours doivent être pourvues soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit de l'une des licences ès lettres ou ès sciences, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Les institutrices chargées des cours primaires sont nommées sur la présentation de la directrice et la proposition du recteur. Elles doivent justifier d'un brevet de capacité de l'enseignement primaire.

Les maîtresses répétitrices sont nommées de la même façon. Elles doivent être pourvues du diplôme de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur de l'enseignement primaire. Elles veillent à la discipline et sont nécessairement chargées d'un enseignement. Elles peuvent, selon les besoins du service, remplacer les professeurs malades ou empêchés.

Les vacances scolaires. — Les vacances des écoles primaires ont une durée plus ou moins grande dans les divers départements : ici elles sont rigoureusement limitées à cinq semaines, c'est l'exception; ailleurs elles laissent libres maîtres et élèves pendant sept semaines; la moyenne est de six semaines; mais partout, par suite d'une longue habitude, la rentrée des classes est fixée aux premiers jours d'octobre. Il nous semble que le

préfet des Côtes-du-Nord vient de donner un bon exemple en arrêtant, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, que les vacances commenceraient le lundi 4 août pour se terminer le lundi 15 septembre, et en prolongeant les vacances de huit jours pour les instituteurs et les institutrices dont les écoles ont obtenu des succès aux derniers examens du certificat d'études primaires ou du brevet de capacité. Qui ne sait, en effet, qu'ouvertes ou non les écoles, surtout les écoles rurales, sont presque complètement désertées pendant le mois d'août, et que c'est dans ce mois-là que les enfants peuvent rendre le plus de services à leurs parents occupés aux travaux des champs? Ajoutons que le mois de septembre est souvent pluvieux dans le Nord de la France. Nous avons lieu de croire que la généralisation de la mesure prise par le préfet des Côtes-du-Nord serait favorablement accueillie par la grande majorité des maîtres et des maîtresses.

Promenades scolaires. — Nous avons déjà eu l'occasion d'appeler l'attention de nos lecteurs sur l'organisation des promenades scolaires dans le département du Nord. Rien ne peut mieux montrer l'utilité de ces promenades que le relevé qui vient d'être publié par l'inspecteur d'académie de Lille. Citons au hasard : Excursion à Tournai faite par des élèves d'une école de Lille ; visites au musée industriel, au musée de peinture, au musée d'histoire naturelle de cette ville; visite à une tranchée récemment ouverte pour étudier les diverses couches de terrain; visite à la gare Saint-Sauveur (explications sur l'importation, l'exportation, le transit, la douane, etc.); visites à une fabrique de chicorée, à une usine à gaz, à des ateliers de tissage, à une fonderie de fer, à une filature, à une tannerie, à une verrerie, à une distillerie, à un haut-fourneau, à une briqueterie; promenade historique à Bouvines; visite à un vieux château-fort en Belgique ; promenade à la mer pour l'explication du flux et du reflux, etc., etc.

Ne sont-ce pas là les meilleures leçons de choses, et combien attrayantes !

Organisation pédagogique des écoles. — L'inspecteur d'académie de la Dordogne vient d'adresser les recommandations suivantes aux instituteurs :

« Dans un certain nombre d'écoles à un maître, l'instituteur établit, dans les différents cours, des divisions suivant le degré d'aptitude des élèves pour telle ou telle matière du programme. Un élève suivra le cours supérieur pour l'arithmétique et le cours moyen pour le français, un autre le cours élémentaire pour l'histoire et le cours moyen pour la lecture.

» Dans d'autres écoles à deux maîtres, on rencontre dans chacune des deux classes des élèves du cours supérieur, du cours moyen et du cours élémentaire.

» Les instituteurs doivent se rappeler que cet état de choses est tout à fait contraire à une bonne organisation pédagogique. D'ailleurs il augmente considérablement la tâche du maître et l'empêche absolument d'appliquer les programmes.

» Il ne peut être établi aucune division ni dans le cours moyen ni dans le cours supérieur, quand l'école ne se compose que d'une classe. Dans les écoles à deux maîtres, l'un doit être chargé du cours moyen et du cours supérieur, l'autre du cours élémentaire et de la classe enfantine.

» Il est bien entendu que si le maître est lié quant aux matières à enseigner dans chaque cours, il est entièrement libre en ce qui concerne les leçons et les devoirs écrits, qui peuvent être de force différente pour les élèves d'un même cours.

Les Conférences populaires dans le département de l'Aisne. — Le *Bulletin départemental* de l'Aisne nous fournit les renseignements suivants sur l'organisation et le fonctionnement des conférences populaires durant l'hiver dernier.

« En exécution du § 3 de l'article 1er de l'arrêté du 4 avril 1882, 2048 conférences ont été faites l'hiver dernier dans le département de l'Aisne, par 483 conférenciers, dans 338 centres, devant 14,019 auditeurs réguliers.

L'organisation des conférences était réglée dans chaque centre par un comité composé du maire et des conférenciers.

Dans le but d'établir, partout où cela pouvait se faire, une sorte de liaison dans le choix des sujets traités, M. l'inspecteur d'académie avait fait remettre à tous les comités la liste des conférences scientifiques de l'hiver précédent, classées dans un ordre didactique d'après le catalogue que la Commission des

sciences a rédigé *pour l'enseignement par les projections lumineuses.* Il leur avait rappelé que l'histoire, la géographie, la littérature, la législation, l'économie politique offrent également un vaste champ aux conférenciers, insistant tout particulièrement sur l'utilité qu'il y aurait à développer devant les adultes quelques points de l'histoire du département de l'Aisne, si féconde en grands événements. Ces indications ont été presque partout suivies, et presque tous les conférenciers ont choisi leurs sujets soit dans les sciences physiques ou naturelles, soit dans l'histoire et la géographie. On remarque avec plaisir qu'un certain nombre d'entre eux se sont occupés de l'histoire et de la géographie locale.

On peut répartir les conférenciers de la manière suivante, d'après leur profession : instituteurs, 348 ; professeurs de lycées, de collèges, d'écoles normales, 33 ; médecins, 20; officiers ministériels, 14 ; employés d'administrations diverses, 11 ; horticulteurs, 7; vétérinaires, 7; propriétaires, 6; ingénieurs, 6; industriels, 5; cultivateurs, 5; délégués cantonaux, 3; avoués, 3; ministres des cultes, 2; journalistes, 2; chimistes, 2; percepteurs, 2; agents d'affaires, 2; dessinateurs, 2; conducteurs des ponts et chaussées, 1. Total : 483.

En raison de l'organisation qui a été généralement adoptée pour les conférences et du caractère pratique qui leur a été donné, la composition des auditoires a reçu des modifications dont ne peuvent que se féliciter les vrais amis de l'enseignement populaire. Dans plusieurs centres importants, tels que Saint-Quentin, Soissons et Château-Thierry, où des conférenciers se font entendre sous le patronage de sociétés indépendantes, on n'a admis aux conférences que les adultes et les élèves les plus avancés de l'école du jour. Dans les villages, au contraire, où les habitants ont si peu de ressources intellectuelles, les parents ont été invités à y assister et sont venus s'asseoir un instant sur les bancs de l'école à côté de leurs enfants. C'est ainsi qu'on s'est efforcé, dans le département de l'Aisne, de réaliser les vœux de l'auteur de l'arrêté du 4 avril 1882, en faisant des conférences le complément des cours d'adultes. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le *Centralblatt*, organe officiel du ministère prussien de l'instruction publique, donne dans son dernier numéro (juillet-août) des tableaux statistiques relatifs aux colonies de vacances en Prusse pendant l'année 1883. De ces tableaux très détaillés et qui n'occupent pas moins de 38 pages d'impression, nous extrayons les chiffres suivants :

Le nombre des enfants qui ont été admis à participer aux colonies de vacances en 1883 s'élève à 2,579, dont 1,130 garçons et 1,449 filles. Le total des dépenses n'est pas exactement connu, parce que les renseignements manquent pour trois localités : Hildesheim, Barmen et Düsseldorf; mais l'addition des chiffres indiqués donne une somme de 85,306 marks, à répartir sur 2,131 enfants. Berlin a envoyé 399 enfants, dont le séjour à la campagne a coûté 17,000 marks.

— Le ministre de l'instruction publique du royaume de Prusse a ordonné l'introduction, à titre d'essai, de l'enseignement du travail manuel dans l'école normale d'instituteurs d'Osnabrück (Westphalie).

Angleterre. — La commission de la Chambre des communes chargée d'étudier l'opportunité de la création d'un ministère de l'instruction publique a présenté un rapport dont les principales conclusions sont les suivantes :

« Sur la question de savoir si l'instruction primaire en Grande-Bretagne et en Irlande doit être placée sous la direction d'un seul et même ministre, la commission est d'avis que, dans les circonstances actuelles, il ne serait pas désirable de modifier l'organisation existante de l'administration de l'instruction primaire en Irlande. Par contre, elle pense que l'instruction primaire en Angleterre et en Ecosse doit relever du même ministre.

» Quant aux établissements d'enseignement secondaire, la commission propose que le ministre de l'éducation soit autorisé à réclamer des conseils d'administration de ces écoles les rapports et les renseignements qu'il jugera nécessaires, mais elle estime que ses pouvoirs ne doivent pas s'étendre jusqu'au droit d'inspection.

» A l'égard des universités de la Grande-Bretagne qui reçoivent des subventions de l'Etat, le ministre serait autorisé à exiger d'elles un rapport annuel en la forme qu'il jugera convenable. »

— Le *School Board* de Londres s'occupe d'organiser des repas à bon marché pour les enfants pauvres qui fréquentent ses écoles. La commission qui a étudié la question s'est assurée qu'il était possible de fournir aux enfants un repas substantiel au prix d'un penny (10 centimes) par tête : ce prix est suffisant pour couvrir tous les frais; et c'est là un point important, car on désire éviter de donner à cette œuvre philanthropique le caractère d'une aumône : les parents qui useront de la cantine scolaire auront la satisfaction de se dire qu'ils paient intégralement la valeur des aliments que leurs enfants consomment.

Autriche. — Le premier Congrès de l'Association récemment fondée des instituteurs allemands d'Autriche a eu lieu à Troppau (Silésie autrichienne), les 11, 12 et 13 août. Cette Association, comme on sait, a pour but d'opposer, aux diverses sociétés formées par les instituteurs des nationalités slaves, une organisation capable de propager et de défendre les idées allemandes. Un incident caractéristique s'est produit pendant la fête donnée le 12 au soir : le député von Schönerer avait envoyé un télégramme proposant à l'assemblée un vivat en faveur du prince Bismarck ; cette proposition fut accueillie par des applaudissements, mais aussi par des sifflets ; toutefois, après quelque tumulte, elle obtint l'assentiment de la grande majorité des assistants. Comme il était naturel, cette ovation faite par des instituteurs autrichiens au chancelier de l'empire d'Allemagne a beaucoup donné à penser au gouvernement de Vienne, et certains journaux sont allés jusqu'à prononcer le mot de haute trahison. — Par une bizarre contradiction, la plupart des chefs et des porte-paroles de ces instituteurs qui se glorifient de représenter la pensée allemande au sein de l'empire polyglotte des Habsbourg sont possesseurs de noms à consonnances slaves ; le compte-rendu du Congrès de Troppau mentionne entre autres MM. Katschinka, président du Congrès, Machatschek, président du comité local, Wawrzyk, l'un des rapporteurs, Kopetzki, président de section, Mikusch et Holczabek, membres du comité central : voilà, n'est-il pas vrai, d'assez singuliers Allemands?

— Nous trouvons dans les journaux tchèques *Ucitelské Noviny* et *Posel z Budce* le compte-rendu du congrès des instituteurs tchèques réuni à Tabor les 6, 7 et 8 août. Parmi les questions traitées, la plus importante a été celle du rôle des instituteurs en dehors de l'école, comme éducateurs du peuple et agents de la vie nationale.

Belgique. — Le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par le ministère clérical a été voté sans modifications par la Chambre des représentants et par le Sénat. Le parti libéral a organisé d'imposantes manifestations contre la loi nouvelle ; il demandait au roi d'user de sa prérogative constitutionnelle en refusant à la loi sa sanction et en prononçant la dissolution de la Chambre.

La Fédération belge des instituteurs, réunie en congrès à Verviers du 7 au 10 septembre, a décidé de remettre au roi l'adresse suivante, qui a été portée au palais par une délégation :

Le comité exécutif, interprète des membres de la fédération générale des instituteurs belges,

Considérant que le projet de loi sur l'instruction primaire autorise les communes à mettre les instituteurs officiels en disponibilité par suppression d'emploi par suite de l'adoption d'écoles privées dont les instituteurs ne doivent pas même posséder la qualité de Belges ;

Considérant que par cette disposition de nombreux instituteurs et institutrices seront, surtout dans les petites localités, voués impitoyablement, eux et leur famille, à la misère ;

Considérant que les membres du personnel enseignant se sont toujours dévoués entièrement à leurs fonctions, qu'ils ont toujours appliqué loyalement les lois scolaires et les instructions des autorités supérieures ; qu'étrangers aux luttes des partis, ils se sont bornés à remplir consciencieusement leur devoir professionnel avec la certitude que l'accomplissement irréprochable de leur

tâche leur assurait à eux et à leurs familles une position modeste, mais stable,

Prend la respectueuse liberté de se mettre sous la protection de Votre Majesté.

— Au dernier moment, nous apprenons que le roi a donné sa sanction à la loi scolaire.

Suisse. — Le canton de Vaud s'occupe en ce moment à réviser sa constitution. La laïcité de l'enseignement a été l'objet d'un vif débat au sein de la Constituante. Le canton de Vaud est l'un des Etats où l'école est encore le plus intimement unie à l'Eglise. L'article 14 de la constitution vaudoise dit que « l'enseignement doit être conforme aux principes du christianisme et à ceux de la démocratie »; aussi la loi scolaire a-t-elle fait de l'école un établissement d'un caractère strictement confessionnel. Dans chaque commune la commission scolaire doit être, de par la loi, composée en majorité de « membres de l'Eglise nationale ». Les régents, dans les écoles protestantes, « par le seul fait de leur inscription pour postuler les places sont censés adhérer à l'Eglise nationale garantie par la constitution ». C'est le régent qui précède le pasteur en chaire et ouvre le culte par la lecture de la Bible. C'est lui qui fait les fonctions de chantre. C'est lui qui veille à ce que ses élèves aillent régulièrement au catéchisme.

La constitution fédérale suisse de 1874 ayant prescrit, par son article 27, un certain degré de laïcité de l'enseignement, les législateurs vaudois se sont aperçus — après dix ans — qu'il y avait lieu de modifier cet état de choses, et voici la teneur de l'article constitutionnel nouveau qu'ils viennent de voter à une grande majorité :

L'enseignement doit être conforme aux principes de la démocratie. *L'instruction primaire est obligatoire, et, dans les écoles publiques, gratuite. Elle doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance* (1).

Dans les écoles publiques, l'enseignement religieux doit être conforme aux principes du christianisme et distinct des autres branches de l'enseignement.

Union américaine. — Le congrès de la *National Educational Association*, qui a eu lieu à Madison (Wisconsin) du 15 au 18 juillet, avait réuni 5,000 personnes venues de tous les Etats et Territoires de l'Union. C'est, dit le *New-England Journal of Education*, le congrès d'éducation le plus grand et le mieux réussi qu'on ait jamais vu sur le globe.

(1) Les passages en italiques sont la reproduction pure et simple du texte de l'article 27 de la Constitution fédérale.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 21890-4.

Nouvelle série. — Tome V. N° 10. 15 Octobre 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ENSEIGNEMENT PATRIOTIQUE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

(Second article).

Il faut faire de nos enfants de véritables Français, réunissant en eux les plus précieuses qualités d'esprit et de cœur de notre race : tel est le premier devoir de l'enseignement patriotique; telle est la mission du père de famille et de l'instituteur. C'est à cette conclusion qu'a abouti notre premier article. Il reste à dire comment ils atteindront plus sûrement ce résultat.

I

La jeunesse est toujours prête à imiter ; et, de leur côté, parents ou maîtres sont toujours disposés à former à leur propre image ceux dont l'éducation est entre leurs mains. Ainsi l'éducation se joignant à l'hérédité physique et morale, les races humaines ont pris peu à peu des physionomies distinctes. L'être humain, ici ou là, s'est développé dans un sens ou dans un autre. Pendant que l'Italien devenait de plus en plus Italien, le Français de plus en plus Français, l'Anglais de son côté devenait de plus en plus Anglais, l'Allemand de plus en plus Allemand.

Durant bien des siècles, cet effet de l'hérédité et de l'éducation a été abandonné à la seule force de l'instinct. Chaque race marchait devant elle, sans avoir bien conscience ni des mobiles qui la faisaient agir, ni du but vers lequel elle se dirigeait. La seule force du tempérament emportait les nations, comme si souvent elle emporte les individus. Une poussée irrésistible les précipitait vers l'inconnu.

Cette période instinctive de l'humanité moderne est terminée. Les nations aujourd'hui en sont arrivées à la période réfléchie, à l'état de conscience. Je me bornerai ici à parler de la France. Aujourd'hui, grâce à nos annalistes, grâce aux travaux de nos historiens, aux recherches sans cesse multipliées de nos érudits, nous pouvons suivre nos pères durant les siècles obscurs du moyen âge; nous pouvons remonter jusqu'aux invasions germaniques, jusqu'à cette conquête romaine qui a imprimé sur nous une marque si profonde ; et plus loin encore jusqu'à ces Gaulois qui, en dépit de tout, sont demeurés nos pères les plus authentiques, comme les plus nombreux. Nous voyons clair ou presque clair, dans les vingt siècles de notre histoire. Au travers de mille accidents et de mille vicissitudes, c'est bien la même histoire qui se poursuit, c'est bien le même génie national qui se révèle. Et depuis quatre siècles glorieux, ce génie n'a cessé de s'épanouir. Il a exercé sur l'Europe sa puissante action; il s'est surtout manifesté par toutes ses productions : par notre littérature, par l'art, par les doctrines philosophiques et sociales autant que par l'action politique.

C'est le devoir de l'éducation de profiter de toutes les découvertes de la science. Ce qu'elle a fait longtemps au hasard, inconsciemment, de communiquer aux fils les qualités qui ont été celles des pères, il faut qu'elle le fasse aujourd'hui avec suite, avec méthode, et d'autant plus sûrement; car c'est ainsi que les résultats seront féconds.

L'idée, ont dit justement les philosophes, est la maîtresse du monde. C'est elle qui domine la réalité, c'est elle qui, peu à peu, la façonne à son image; c'est elle qui rend possible le progrès, c'est à elle qu'appartient l'avenir ; et du rêve d'aujourd'hui elle fait la réalité de demain. C'est dans l'éducation surtout que l'idée est toute puissante, car elle s'empare des âmes tendres et maniables encore; car, après avoir conquis les intelligences et les cœurs, c'est elle qui détermine la volonté et préside aux actes. « Donnez-moi l'éducation, a-t-on dit justement, et je vous abandonne le reste. »

Eh bien ! si vous voulez faire de véritables Français, héritiers et continuateurs des Français qui ne sont plus, que toute votre éducation soit dirigée par une même pensée : faire pénétrer

dans les jeunes âmes de la génération nouvelle les idées et les sentiments dont nos pères ont vécu, et qui les ont faits ce qu'ils ont été.

Mais cet idéal qui doit présider à l'éducation, cet idéal qui doit demeurer après l'école en chaque adolescent, en chaque homme pour le soutenir et le guider, comme la colonne lumineuse du récit biblique qui montrait aux Hébreux le chemin, comment le maître, comment le père de famille le mettra-t-il dans l'esprit et dans le cœur des enfants, si lui-même d'abord ne le connaît bien? Aussi, le premier devoir de tout éducateur serait-il de bien connaître lui-même le génie français, d'en avoir étudié les qualités propres, de savoir clairement ce qui lui appartient et n'appartient qu'à lui. Ces qualités, il s'appliquera sans cesse à les propager, à les développer, et elles grandiront, comme d'elles-mêmes, sur un sol tout préparé par la nature à recevoir cette semence féconde. Il ne lui est pas moins nécessaire de connaître ses défauts.

Il faudrait que tout maître portât en lui-même cet idéal du vrai génie français. C'est en étudiant patiemment notre histoire, et non pas seulement notre histoire politique intérieure ou extérieure, mais notre littérature, mais nos arts, qu'il verrait peu à peu se dégager en lui l'image morale de la France. Et plus clairement il la verrait, plus il l'aimerait lui-même, mieux il instruirait ceux qu'il est chargé d'enseigner.

Ce n'est pas que cette image soit toujours facile à exprimer. Aucun pays n'étonne au premier abord par plus de contradictions que la France. Elle est la patrie de Jeanne d'Arc et de Louis XI, de Rabelais et de Bossuet, de Voltaire et de Victor Hugo, de Watteau et d'Eugène Delacroix. Un siècle après avoir applaudi à la *Politique tirée de l'Écriture sainte*, elle a promulgué la *Déclaration des droits de l'homme*, et fait tomber la tête d'un roi. Sa vie intellectuelle et morale n'a pas été moins agitée que sa fortune politique. Pour ne parler que de ses caprices littéraires, elle s'est faite au temps de Ronsard l'imitatrice indiscrète de l'antiquité; elle a traversé les concetti italiens, l'amphigouri espagnol; elle a été précieuse au XVIIe siècle, bel esprit au XVIIIe; puis les brouillards de la Germanie et de l'Angleterre l'ont envahie à l'époque romantique; elle est « naturaliste » à présent — pour combien de temps encore?

Et pourtant toutes ces contradictions de notre histoire sous toutes ses formes ne sont qu'apparentes. Si notre pays est prompt à subir une mode nouvelle, il en revient vite aussi. L'énergie même avec laquelle il suit tout mouvement nouveau fait qu'il arrive vite au bout, et alors il recule comme de lui-même. Si l'on regarde d'un peu haut toutes ces fluctuations, si l'œil observe, non pas une courte période du passé, mais ce passé tout entier, ce qui frappe, au contraire, c'est la suite de notre histoire; ce que l'on discerne clairement, c'est un tempérament français, toujours le même, qui, d'âge en âge, reparaît et s'affirme; qui, malgré les entraînements passagers, se retrouve en fin de compte, fidèle à lui-même, suivant sa route à travers tous les obstacles. De lui aussi on peut dire : *Fluctuat nec mergitur.*

Voilà le guide qu'il faut suivre. C'est là la tradition française qu'il ne faut pas abandonner : ce bon et vigoureux génie français qui a fait la force de nos pères, c'est lui qu'il faut faire passer dans l'âme de nos enfants. Tout ce que l'éducation met d'instruments à notre disposition pour le conserver, pour le fortifier encore, et y ajouter, nous devons l'employer, bien convaincus que c'est là notre meilleure façon de servir la patrie.

II

Je n'entreprendrai pas ici une définition de l'esprit français ; la tâche serait longue et difficile. L'enseignement du maître, à mon avis, sera d'autant plus fécond qu'il aura lui-même réfléchi davantage et sera mieux arrivé à des conclusions personnelles. Je voudrais seulement marquer les traits essentiels du caractère français, tels qu'ils m'apparaissent à moi-même.

L'esprit et le cœur, les idées et les sentiments, c'est là tout l'homme en deux mots. Quelle est la qualité principale de l'esprit français, quel est le sentiment dominant de son cœur?

I. — La qualité maîtresse de l'esprit français, c'est la raison, c'est le bon sens. Nous avons eu chez nous des poètes admirables et comparables aux plus grands. Nous avons eu des mystiques. Au fond, nous ne sommes une race ni de poètes ni de mystiques. Nous aimons à voir clair ; nous ne voulons pas être

dupes. Peut-être même, si l'on y regardait de près, trouverait-on que nous avons eu peu de pensées originales. Les idées mêmes qu'on appelle le plus volontiers les idées françaises nous sont, presque toutes, venues du dehors. Nous devons à l'antiquité plus qu'aucun peuple moderne. Nous nous sommes faits les disciples des Grecs et des Romains, non seulement plus que les Anglais et les Allemands, mais plus que les Italiens eux-mêmes. C'est en France surtout que la Renaissance littéraire a été féconde. Toutes les idées que l'antiquité avait lentement acquises, résultat d'un persévérant effort de la civilisation, nous nous en sommes nourris ; nous nous les sommes assimilées ; nous en avons fait le fond de notre intelligence; nous les avons exprimées dans un langage nouveau ; nous en avons fait profiter le monde entier. — Ce n'est pas de chez nous non plus que sont venues ces idées modernes qui ont révolutionné l'Europe : c'est d'Allemagne qu'a soufflé le vent de la Réforme et la doctrine du libre examen ; c'est en Angleterre qu'est né ce dogme de la souveraineté nationale, substitué au droit divin des rois, qui a transformé l'Europe politique. Et de même dans la littérature, dans l'art, dans la philosophie, dans la science, la France a toujours plutôt suivi le mouvement qu'elle ne l'a donné. Mais ce qui lui appartient, le voici : Elle a éclairci toutes les idées qu'elle a reçues ; elle leur a fait subir une épreuve redoutable; elle les a purifiées et débarrassées de leur alliage; et ensuite elle les a rendues à l'univers, plus fortes et plus hautes. Toute idée qui n'a pu réussir à devenir une idée française a été, par cela même, jugée et condamnée. La France seule donne l'estampille et met le poinçon. Et ceux-là mêmes qui l'aiment le moins sont forcés de reconnaître son autorité.

Le bon sens, telle est notre grande et supérieure qualité intellectuelle. Non pas ce bon sens vulgaire qui n'est que la timidité d'esprit et qui cherche, entre les doctrines diverses, un certain juste-milieu banal et bourgeois. Mais ce véritable bon sens, qui est tout au contraire la vraie force de l'intelligence, le triomphe de la raison ; qui ne craint pas les nouveautés, mais ne croit pas non plus que toute nouveauté soit juste; qui regarde bien en face chaque doctrine et chaque système ; qui ne se laisse ni prendre aux apparences, ni arrêter aux surfaces,

mais qui va au fond et engage avec toute idée le duel de Jacob avec l'ange. Ce bon sens-là est fait avant tout de sérieux, d'énergie et de patient effort.

Il n'est pas moins fait de délicatesse que de force, car il suppose une intelligence aussi déliée que robuste. Il est facile de s'attacher à une idée quand on ne voit qu'elle seule. Mais le monde moral est aussi complexe que le monde physique; et l'on résout mal un problème quand, en le posant, on élimine un certain nombre des données dont il est fait. Là est la différence entre l'esprit géométrique qui ne raisonne jamais que sur des abstractions, et cet esprit de finesse, dont a si bien parlé Pascal, qui seul veut embrasser l'ondoyante et diverse réalité. Un Français seul, dans les temps modernes, pouvait écrire ces pages de Pascal. Le caractère de la raison française, c'est d'aspirer en tout à avoir tout à fait raison; de ne pas vouloir simplifier ce qui n'est pas simple; de faire la part légitime du pour et du contre; de conclure cependant et de rendre un arrêt motivé. Elle regarde les détails aussi bien que l'ensemble; elle poursuit en tout cette vérité qui est dans la mesure; elle réclame, non seulement la couleur, mais encore la nuance juste. Au besoin, elle aime mieux douter qu'affirmer témérairement. Si notre langue est si claire dans ses tours, si le sens de chaque mot est si précis, c'est à ces habitudes de l'esprit français, à cet impérieux besoin d'exactitude et de justesse, qu'elle doit ses allures logiques et cette admirable précision. Dans l'expression d'une idée, dans celle d'un sentiment, jusque dans le langage de la passion, nous ne saurions nous contenter de l'à-peu-près ; nous voulons la note exacte et juste. Nos maitres vraiment français, ceux auxquels nous revenons le plus volontiers, ceux que nous goûtons d'autant plus que notre éducation est plus complète, ce sont les plus sincères, les plus vrais, les plus exempts de toute rhétorique : un Pascal, un Molière, un Racine, un Voltaire, un La Fontaine, — les plus vraiment Français entre tous les Français.

II. Comme le bon sens est la qualité de l'esprit français entre toutes, la qualité française entre toutes du cœur, c'est la générosité. Que l'on s'adresse à un Français, jeune ou vieux; à de rares exceptions près, on ne fera jamais appel en vain à cette

générosité. Toute infortune nous émeut ; et par là nous ressemblons aux Athéniens, qui se glorifiaient d'avoir, seuls entre tous les Grecs, élevé un autel à la Pitié. Tout exemple de dévouement et d'héroïsme est certain, chez nous, de trouver un écho dans les âmes. Il y a quelque chose que nous admirons plus que le succès, c'est le sacrifice, eût-il été inutile. Nous ne jugeons pas les actions humaines d'après le résultat qu'elles ont produit, nous les jugeons d'après le mobile qui les a inspirées. Quand nous lisons l'histoire ancienne, nous sommes d'instinct avec Démosthènes vaincu contre Philippe, avec Caton contre César. Les causes pour lesquelles nous nous passionnons, ce ne sont pas celles qui ont triomphé, mais les plus nobles, mais les plus belles, celles qui avaient pour elles le droit, et qui ont le mieux fait sortir de l'âme humaine la grandeur morale dont elle est capable. Pour nous, les plus grandes figures du passé sont celles où apparaît le mieux un idéal que nous portons au fond de nos cœurs. Quelque admiration, quelque patriotique reconnaissance que nous puissent inspirer un Louis-XI ou un Richelieu, nous leur préférerons toujours Jeanne, la bonne Lorraine, la martyre de Rouen. Nous ne sommes pas un peuple utilitaire. Quand, en lisant notre histoire, nous rencontrons dans les rangs de nos adversaires quelque âme noble et fière, nous lui rendons justice de nous-mêmes. Quand, dans une guerre, le bon droit n'a pas été de notre côté (car tous les peuples ont soutenu des guerres injustes), nous oublions pour ainsi dire que nous sommes Français, et l'énergie même avec laquelle un autre peuple s'est défendu contre nos agressions nous touche et nous transporte.

Elle est bien vieille dans notre race, cette générosité du cœur. Si haut que nous remontions dans nos annales, nous y trouvons cette bonté, que Bossuet a justement appelée, en son langage théologique, le premier don de la Divinité à l'âme humaine; cette compassion à l'infortune; cette pitié pour le faible ou pour celui qui souffre, non pas seulement passive, mais militante, éprouvant le besoin de se donner, de se dévouer, de réparer les iniquités du sort, d'abaisser le fort et le violent qui oppriment, de relever le malheureux écrasé.

Appelons-la de son vrai nom, cette générosité : elle s'appelle l'amour de la justice. D'autres peuples ont eu peut-être plus

nette que nous l'idée du devoir et des inébranlables résolutions qu'il inspire. Nul autre n'a eu, autant que celui-ci, le sentiment inné et la passion de la justice. De là notre amour de l'égalité plus vif encore que celui de la liberté. De là tant d'accidents parfois tragiques de notre histoire ; tant d'aventures, depuis les Croisades, où nous nous sommes précipités sans toujours bien regarder notre propre intérêt, parce qu'une cause qui nous semblait belle et juste nous avait enflammés. Que de peuples pour lesquels nous avons dépensé notre argent et versé notre sang, sans nous demander si nous avions à compter sur leur reconnaissance; si le lendemain du jour où nous les aurions aidés à s'affranchir, nous ne trouverions pas en eux des adversaires et non des amis! Don Quichotte est né Espagnol, mais le don-quichottisme est bien français. Certes, nous avons reçu de rudes leçons, et nous avons appris à nos dépens que, si chaud que soit le cœur, il est bon que la tête reste froide, et garde la direction des nations comme des individus; mais, en dépit de ces expériences, la France ne renoncera pas à ses élans généreux. Le voulût-elle, elle n'en viendrait pas à bout; mais il serait fâcheux qu'elle le voulût. Elle abdiquerait ainsi ce qui depuis tant de siècles fait sa grandeur : elle cesserait d'être le bon levain de l'humanité. Ce n'est pas elle seulement qui en souffrirait, mais le monde. Elle peut regarder autour d'elle toutes les nations, si fortes, si florissantes qu'elles soient : où est celle qui pourrait la remplacer ? où est celle qui porte en elle un aussi noble idéal, qui soit aussi capable d'être exaltée par lui et de se dévouer à lui ?

III. — Je n'ai pas tout dit. La race française est une race ambitieuse. Il ne lui suffit pas d'avoir sa place dans le monde ; elle veut que cette place soit grande; elle veut qu'elle soit la première. Ce n'est pas du premier coup qu'elle a conquis cette hégémonie à laquelle elle aspirait; elle a porté en elle pendant de longs siècles ses rêves ambitieux sans pouvoir les satisfaire; mais ce sont eux auxquels elle a dû son patient et persévérant effort; ce sont eux qui ont fait son unité nationale; qui, cette unité une fois accomplie, ont dirigé son action. Elle a voulu l'emporter, et sur les champs de bataille, et dans les combinaisons de la politique. Elle a voulu, dans la littérature, dans l'art,

dans la science, conquérir de même le premier rang. Noblesse oblige. Le jour où la France aurait pris son parti de la déchéance, où elle se résignerait d'elle-même à descendre parmi les nations au second ou au troisième rang, où pèserait sur elle le poids d'une gloire passée qu'elle ne serait plus capable de soutenir — avec la déchéance, la décadence serait venue. Le Français est ambitieux pour sa nation ; il l'est pour lui-même aussi ; il veut l'emporter, il veut se distinguer et briller; il lui est insupportable d'être perdu dans la foule.

C'est un sentiment redoutable que l'ambition. Il l'est parce qu'il a son principe dans l'amour de soi ; il l'est parce qu'il immole volontiers le droit d'autrui à sa propre convoitise; il l'est enfin parce que, s'il n'est dominé par une haute intelligence, il se trompe souvent jusque dans le but qu'il poursuit. L'ambition a plus d'une fois fait grand mal à la France. Et pourtant il serait fâcheux qu'elle cessât d'être ambitieuse. L'homme n'est pas seulement un être de raison, conduit par des idées ; il a besoin, pour exciter son activité, d'un sentiment personnel. Sentiment égoïste pour sentiment égoïste, l'ambition vaut mieux, pour les races comme pour les individus, que l'amour du bien-être, l'appétit de l'argent et des jouissances matérielles. Si nous sommes menacés aujourd'hui d'un péril national, ce n'est pas du côté de l'ambition qu'il est, ce serait bien plutôt d'ailleurs. L'ambition du moins vise haut, et, plus elle est forte et puissante, plus elle monte vers les sommets de la vie, plus elle dédaigne aisément ce qui est bas et vulgaire, pour convoiter surtout la gloire, vanité sans doute encore, mais du moins la moins misérable entre les vanités d'ici-bas; elle facilite l'effort, et fait accepter les épreuves, si rudes qu'elles puissent être.

Si l'âme française n'était naturellement généreuse, l'ambition depuis longtemps lui aurait été fatale, car elle eût abaissé en elle les sentiments moraux, elle l'eût faite dure, féroce peut-être. Mais le cœur français est assez bien placé pour que l'ambition même ne l'ait jamais pu corrompre. Pour nous, le coquin qui triomphe n'en reste pas moins un coquin, si haut qu'il ait pu s'élever. Le mépris public est son expiation, et il inspire plus de dégoût que d'envie. L'homme que tout enfant apprend à respecter, qu'il se propose comme exemple, c'est le soldat

qui, par une suite de beaux faits d'armes, a conquis les épaulettes de général; c'est l'homme qui par de longs services et de rares talents s'est élevé aux plus hauts emplois ; c'est le travailleur obscur qui, enfoncé dans son laboratoire, a illustré son nom par quelque découverte immortelle ; c'est l'écrivain fameux, c'est le grand orateur, c'est le poète admiré et l'artiste glorieux. Voilà à qui tout jeune homme veut ressembler, beaucoup plus qu'à l'homme qui a fait une grande fortune, ou à celui qui, ayant reçu la fortune d'un autre, peut satisfaire tous ses caprices et se donner tous les plaisirs.

Ne cherchons pas à déraciner des cœurs ces nobles ambitions individuelles ; et que notre ambition nationale reste de même ce qu'a été celle de nos pères : faire servir à de grandes et belles choses l'énergie de la France. Ils aimaient à répéter que la France était « le soldat de Dieu » : c'est-à-dire qu'elle était dans le monde le meilleur défenseur de toutes les justes causes. Gardons cette belle devise; restons fidèles à cette ambition d'être ceux qui veulent faire le plus pour le progrès de l'humanité et pour la civilisation.

IV. — De là ce dernier caractère essentiel de l'âme française : le plus puissant ressort qui la fasse agir, c'est le principe de l'honneur. A l'honneur tout vrai Français sacrifiera sans hésiter ses intérêts; il lui sacrifiera même sa vie. L'honneur est ce sentiment fier de la dignité, qui interdit un certain nombre d'actes moins encore parce qu'ils sont contraires à la morale que parce qu'ils sont honteux pour celui qui les accomplit. Cette dignité, la France en fait tant de cas que l'opinion s'est chargée de punir les atteintes qu'elle peut recevoir. Elle est sans pitié pour quiconque s'est laissé aller à certaines faiblesses dégradantes, et ses arrêts sont sans appel. Que l'on regarde tous ces jugements que prononce l'opinion : on les trouvera tous dictés par cette générosité dont j'ai parlé tout à l'heure. On excuse en France bien des folies, bien des entraînements, quelquefois même bien des actes répréhensibles ; mais ce qui apparaît comme inexcusable, c'est la bassesse de l'âme. quelque prétexte qu'elle puisse invoquer. Nous accorderons des circonstances atténuantes au jaloux, au violent, au brigand même qui a montré du courage; mais le voleur, mais l'assassin qui s'embusque, mais

l'empoisonneur, tous les menteurs, tous les hypocrites, tous les êtres lâches et vils soulèvent en nous un inexprimable dégoût. La vengeance qui attend froidement son heure; la perfidie qui tend sa toile d'araignée ou qui creuse son piège; la fraude, la duplicité, la fausseté, — pour tous ces vices odieux la France n'a jamais ressenti que de l'horreur. On peut ailleurs glorifier ces moyens tortueux de parvenir, ou de satisfaire une haine, on n'y consentira jamais en France.

L'honneur n'a pas seulement pour juge l'opinion. Il connaît un autre tribunal plus exigeant encore, c'est la conscience de chacun. L'opinion ne peut juger que les actes : ce que la conscience connaît aussi bien que les actes accomplis, ce sont les motifs qui les ont fait accomplir. Elle va plus loin encore : elle connaît jusqu'aux desseins qui n'ont pas été exécutés, jusqu'aux secrètes pensées. L'homme sensible à l'honneur ne tient pas seulement, si précieuse qu'elle lui soit, à l'estime de ses semblables ; il tient plus encore à la sienne. Celui qui est ambitieux, au noble sens du mot, ne peut pas se résigner à se mépriser lui-même. C'est à ses yeux d'abord qu'il faut qu'il l'emporte sur les autres, en étant plus fier, meilleur, plus digne du premier rang. Il s'est fait en lui-même un idéal de la noblesse humaine dont il cherche sans cesse à se rapprocher. Il trouve dans son propre cœur un incorruptible témoin, qui voit toutes ses faiblesses, comme il est là aussi pour témoigner en sa faveur. Il repousse volontairement tout ce qui, il le sent, le dégrade et l'avilit. Et rien ne lui cause plus de joie que de sentir peu à peu croître en lui le respect et le contentement de lui-même. — L'honneur est parfois plus exigeant que le sentiment moral lui-même, car il connaît jusqu'aux scrupules raffinés. Il est toujours, dans les cas difficiles et délicats, pour la solution la plus âpre et la plus rigoureuse. Il ne se prête jamais en matière de casuistique à ces accommodements auxquels nous sommes toujours si disposés lorsqu'il s'agit de nous-mêmes. Il est le gardien de notre dignité le plus sûr et aussi le plus austère. Gardons-nous bien d'affaiblir ce vieux sentiment français de l'honneur. Mettons-le soigneusement, dans notre éducation, à côté du sentiment du devoir, qu'il est si bien fait pour soutenir. Enseignons à nos enfants à tenir grand compte de l'estime d'autrui. Ne

laissons pas s'affaiblir, par une indulgence et une indifférence coupables, ces jugements, même sévères, même injustes quelquefois, de l'opinion, car le sens moral du pays s'affaiblirait du même coup. Mais, surtout, inspirons bien à chaque enfant le profond respect de lui-même; qu'il tienne d'abord et avant tout à s'estimer lui-même ; qu'il ait le fier sentiment de sa dignité, capable au besoin de l'élever au-dessus du respect humain et des jugements de l'opinion. « Sans peur, sans reproche », telle est la devise que l'admiration contemporaine fit pour le chevalier Bayard ; tout l'homme tient en ces deux mots.

III

Il est à mon avis aussi indispensable au maître de s'être fait une idée nette des défauts naturels de l'esprit français que de ses qualités. C'est une doctrine à la mode, je le sais, d'affirmer que l'on a toujours les défauts de ses qualités, et les qualités de ses défauts ; mais il y a beaucoup à dire sur cette théorie fataliste et commode. Elle ne va pas à moins qu'à nier toute liberté morale et toute action de l'homme sur lui-même ; elle le réduit à un pur automatisme ; elle rabaisse toute l'éducation au rôle d'un « entraînement » semblable à celui qu'un directeur d'écurie pratique sur les chevaux de course qui lui sont confiés. La vérité, c'est que si nos défauts et nos qualités se tiennent souvent de près, si même toute qualité développée à l'excès devient un défaut, il n'est point ici d'inéluctable fatalité. Il y a dans l'âme humaine des facultés diverses, capables de se faire équilibre, et de l'empêcher de verser à droite ou à gauche.

L'ingénieur militaire chargé de fortifier une place sait bien par où elle est naturellement forte et inaccessible ; ce n'est pas de ce côté qu'il accumule des défenses; il s'en rapporte à la nature. Mais il est à côté des points faibles, des parties accessibles et vulnérables : c'est là qu'il concentre tous ses efforts, qu'il élève ses fortifications, qu'il charge l'art de suppléer à la nature. L'instituteur ne procédera pas autrement.

I. — Le Français a le sentiment de l'honneur, mais il est volontiers disposé à faire l'opinion juge de ce qu'il doit estimer ou mépriser; il confond volontiers l'honneur avec le point d'hon-

neur : c'est une solide éducation morale qui lui apprendra où est la vraie dignité de l'homme, lui fera placer plus haut son idéal, le rendra sévère à lui-même pour certaines fautes qu'autour de lui on juge avec indulgence. C'est elle qui au besoin lui apprendra, fort de l'appui de sa conscience, à dédaigner les appréciations de la foule, à ne pas craindre l'impopularité, quelquefois même un mépris passager, et à résister courageusement à des entraînements funestes.

Le Français est ambitieux ; et le grand péril de l'ambition, c'est, avec la vanité, l'absence de scrupules. Le remède, ici encore, sera la forte éducation morale, aidée d'une bonne éducation intellectuelle. Le Français est volontiers avantageux ; il est plus vain naturellement qu'il n'est orgueilleux. Son premier besoin, c'est de briller. Il tire avantage de son élégance, de sa souplesse, de son esprit ; jusqu'aux choses les plus insignifiantes, il prétend tout faire mieux que qui que ce soit. Ne craignons pas de lui apprendre la modestie. Montrons-lui qu'il n'a pas le monopole de toutes les qualités, montrons-lui même que d'autres ont possédé ou possèdent certaines qualités précieuses plus que lui. Profitons de son amour-propre même et de son esprit d'émulation pour l'amener à valoir plus qu'il ne vaut. Ne lui cachons pas que, par mainte vanité sotte et offensante, il a froissé les autres nations ; qu'il s'est rendu plus d'une fois insupportable et même, ce qui lui sera plus sensible encore, ridicule, lui qui croit voir si bien les ridicules d'autrui ; qu'on le considère volontiers comme un enfant gâté, ingouvernable et incorrigible ; qu'on ne le prend pas au sérieux ; et qu'en l'aimant peu, par-dessus le marché on le prend en pitié. Il y aura profit pour lui à bien connaître cette vérité déplaisante ; il s'appliquera à prouver au monde qu'on le juge mal, et que la France n'est pas seulement un pays de romanciers, de danseuses et de cuisiniers ! Gardons notre fierté et notre ambition, mais qu'elles soient vraiment à notre taille ; continuons à vouloir l'emporter sur tous, mais par les vertus les plus viriles et les plus durables, par tout ce qui fait la vraie grandeur d'une nation.

Il n'est pas jusqu'à la générosité des sentiments dont le Français n'ait à se méfier. Il est prompt à l'enthousiasme ; il s'exalte aisément, et surtout pour ce qui lui paraît noble et juste. Mais

le sentiment est de sa nature peu clairvoyant. Il prend aisément l'apparence pour la réalité ; il va devant lui au hasard, et en aveugle. De combien d'entraînements de la sorte n'avons-nous pas été le jouet depuis des siècles ? Combien de fois la passion ne nous a-t-elle pas menés à l'inverse même du but que nous poursuivions d'abord ? Ainsi, un peuple généreux, bon et juste, s'est laissé peu à peu emporter à toutes les violences et même à toutes les injustices. Au XVIIe siècle la France de Richelieu poursuivait une œuvre légitime en abattant cette maison d'Autriche qui rêvait de la monarchie universelle ; et quarante ans plus tard, c'était de monarchie universelle que la France de Louis XIV rêvait à son tour. En 1789, la France était tout enivrée de fraternité ; et quatre ans plus tard elle dressait les échafauds de la Terreur. En 1792, dans une guerre sainte, elle défendait contre l'Europe coalisée son indépendance nationale ; et douze ans plus tard, son ambition, c'était de fouler aux pieds l'Europe, en conquérante. Ce même sentiment de la justice qui avait fait sa grandeur, elle l'avait, sans même s'en apercevoir, dans une ivresse triomphante, oublié, méconnu, renié.

Le sentiment n'est pas seulement un guide peu sûr ; il est aussi sujet à d'étranges défaillances ; il est de sa nature variable, inconstant, inégal. Et toute notre histoire en est trop bien la preuve. Nul peuple peut-être n'en a vu une plus tragique, plus mêlée d'élans superbes et d'humiliations ; à côté d'éclatantes victoires, elle compte des désastres inouïs. Et si, au point de vue moral, ce sont de glorieuses périodes que le magnifique enthousiasme des Croisades, la fin de la guerre de Cent ans, la poussée de la Révolution française, quelle nation dans son histoire a des pages plus sombres, où le sens moral d'une race se soit plus abaissé, que le temps de Charles VI par exemple, ou l'époque des derniers Valois ? Nous avons connu, suivant l'heure, le meilleur et le pire de l'humanité. Et si notre bon tempérament a survécu à tant de crises, combien n'ont-elles pas été redoutables ! Cessons de l'abandonner à ces hasards qui pourraient ne pas toujours tourner aussi bien. A côté du sentiment, donnons à l'âme française, par le solide enseignement du devoir et par la raison, un appui capable de la mieux soutenir encore aux jours d'épreuve. Elle est digne de comprendre

cet enseignement; il ne lui ôtera rien de sa générosité, tout au contraire.

II. — Mais la France a d'autres défauts encore que ceux qui sortent de ses qualités. Elle en a, et ce ne sont pas les moins redoutables, qui sont précisément tout opposés à ses qualités naturelles. C'est à ceux-ci surtout que je voudrais voir le maître faire une guerre impitoyable, car il ne s'agit plus seulement d'empêcher une qualité d'aller à l'excès; c'est une mauvaise herbe, une herbe étrangère qu'il faut arracher du champ, si l'on veut empêcher qu'elle n'étouffe la moisson. C'est surtout des défauts de l'esprit français que je veux ici parler. Nous en avons deux, deux capitaux, contre lesquels nous ne saurions trop être en garde. Le premier c'est la légèreté; le second, c'est l'amour des phrases vaines et vides, c'est le goût de la déclamation.

La grande qualité de l'esprit français, c'est la force de l'intelligence, la vigueur de la raison, la solidité du bon sens. Et voyez la contradiction pourtant! Ce peuple de raison solide, et qui sait aller au fond des choses pour en juger, est à certains jours le peuple le plus léger, le plus frivole, celui qui craint le plus l'effort intellectuel. Alors il devient paresseux et insouciant; il semble juger au-dessous de lui d'étudier, d'analyser, de réfléchir. Il prétend tout deviner, tout apercevoir du premier coup d'œil; par un mot, par une raillerie, il croit en avoir fini avec une idée ou un système; une plaisanterie, plus ou moins spirituelle, lui paraît un argument irrésistible et définitif. Tout ce qui réclame de sa part un peu d'examen et d'attention l'effraie et l'irrite. Tout ce qui choque ses habitudes, ses préjugés, est pour lui condamné d'avance. Toute nouveauté lui paraît suspecte. Son bon sens alors n'est plus la force de la raison, il n'est plus que le bon sens bourgeois et bête à qui suffisent les lieux communs.

Voilà une première contradiction, en voici une seconde. L'esprit français ne veut pas être dupe; il aime la précision, il veut la mesure exacte dans l'expression des sentiments et des idées. Et cependant nul n'est plus aisément que lui dupe des mots vides, des formules vaines. Nulle part, plus qu'en France, on n'est plus aisément pris au pied de la lettre en affirmant d'un ton de docteur une proposition contestable. Il y a tel

aphorisme qui se transmet de génération en génération comme un legs précieux, et qui n'est rien qu'une sottise. C'est une monnaie courante que chacun reçoit et passe sans vérifier si elle est de bon aloi. Quant à la rhétorique, elle est notre vraie maladie. Nous sommes un peuple de rhéteurs, dupes des rhéteurs. Nous aimons la mesure, la vérité, la justesse — et il suffit de la première phrase sonore pour nous faire oublier ce premier besoin de notre esprit. Quiconque a trouvé un trait brillant, juste ou non, rencontre aussitôt une foule de badauds pour l'applaudir, et ceux-là mêmes qui se croient ou se disent les sages sont encore infectés d'une rhétorique malsaine. C'est cet amour de la rhétorique et de la déclamation qui fait chez nous tant d'esprits faux ; c'est lui qui a causé tant de stupides entraînements; c'est lui qui nous fait courir si vite vers toutes les utopies, surtout lorsqu'elles se présentent sous le couvert de quelque sentiment généreux. Alors il semble que ce soit un crime de ne pas se laisser emporter d'abord, de vouloir examiner et contrôler, regarder ce qu'il y a au fond et ne pas quitter la proie pour l'ombre. Le mal est grand que ce goût de la déclamation a fait à la France, et qu'il lui fait encore!

Le remède à ce double mal, il n'y a pas à le chercher loin. Il consiste simplement à fortifier nos bonnes et saines qualités d'esprit françaises. Il faut développer chez tous les enfants le sérieux de l'intelligence; s'appliquer surtout à affermir leur raison ; les accoutumer de bonne heure à regarder en face les idées et les systèmes ; à ne pas craindre leur peine; à aimer la vérité et à la chercher; à se rendre compte de tout par eux-mêmes. On les guérira ainsi de la frivolité et de la légèreté; on leur ôtera aussi le goût des formules creuses et des déclamations emphatiques. Ce que je voudrais qu'on leur fît bien comprendre surtout, c'est que toutes les fois que l'esprit français a été bien lui-même, c'est-à-dire sain et robuste, notre rôle dans le monde a grandi; que toutes les fois, au contraire, où nous nous sommes contentés d'être aimables, brillants ou légers, toute les fois que l'enflure, la déclamation et la rhétorique nous ont envahis, l'intelligence française s'est abaissée, et a vu diminuer son influence.

Tels sont nos défauts. Il en est un dernier, qu'il faut nommer

cependant encore, parce qu'il est le dernier venu, parce qu'à cette heure il est peut-être celui qui fait le plus de victimes, celui contre lequel un maître doit le plus songer à prémunir ses élèves qui vont entrer dans la vie. C'est le mal propre de la seconde moitié du XIXe siècle, mal que la France ne connaissait pas encore. Je veux dire certain manque d'équilibre intellectuel et moral; certaine fièvre, non pas du sang, mais des nerfs; on ne sait quel désordre intime, ou plutôt quel affollement. C'est une inquiétude vague, un trouble profond des sentiments et des idées qui abandonne l'individu à toutes les impressions et le livre à tous les hasards de la vie. La sensibilité s'est affinée jusqu'à devenir surtout un instrument de souffrance. On recherche les sensations et les émotions; on s'épuise à les raffiner sans réussir à y trouver le bonheur. Ce qui en résulte surtout, c'est, après une surexcitation factice de tous les appétits, un fatal énervement, une invincible inquiétude, un dégoût de la vie, une lassitude qui va au découragement quand elle ne va pas jusqu'au désespoir. C'est dans les villes surtout, dans les grandes villes, que cette épidémie sévit : puisse-t-on empêcher qu'elle envahisse la France entière! De remède à ce mal il n'en est qu'un : c'est une santé intellectuelle et morale assez forte pour résister à la contagion. Cette santé robuste, elle est dans les sentiments naturels du cœur, comme dans les idées saines et justes; c'est aux uns et aux autres que l'éducation doit s'attacher.

IV

Il n'est pas question de couler dans un même moule tous les esprits français. Il n'est pas question de fabriquer une sorte de nouveau lit de Procuste sur lequel on étendra tous les jeunes Français et de couper brutalement tout ce qui pourra dépasser. Si l'éducation devait être cela, son œuvre serait une œuvre barbare, et, par-dessus le marché, la tentative serait inutile. La nature humaine heureusement ne se prête pas aux mutilations qu'on essaierait de lui faire subir; elle proteste et se révolte. La vie suit toujours sa forte poussée; la sève de l'arbre fait jaillir de nouveaux rameaux à l'endroit même où on a prétendu l'amputer. La variété même des aptitudes et des talents

est nécessaire à l'équilibre d'une race. Il faut que chaque Français garde son individualité et son originalité, et le maître ne doit pas viser à faire de chacun d'eux comme une nouvelle épreuve d'un même cliché photographique. Pour citer quelques noms d'une même époque, empruntés tous à la littérature : Racine est bien différent de Corneille, Molière est bien différent de Bossuet, La Fontaine est bien différent de Pascal, Mme de Sévigné est bien différente de La Rochefoucauld, et Fénélon est bien différent de La Bruyère. Et pourtant, malgré ces différences, tous ces grands esprits se ressemblent par certains côtés. Certains traits communs les rapprochent ; en gardant chacun leur physionomie individuelle, ils restent les membres d'une même famille. Ainsi il est un fond commun d'idées et de sentiments vraiment national, vraiment français. Il est certaines qualités propres à notre race qu'il importe de conserver et de développer chez tous, et qui sont, non pas seulement françaises, mais les plus précieuses à l'humanité; il est aussi un certain nombre de défauts contre lesquels une longue expérience a montré que notre race avait, plus que d'autres, besoin d'être tenue en garde. Qualités comme défauts, il importe que le maître ait toujours les uns et les autres présents à l'esprit; ici pour fortifier et là pour affaiblir : l'originalité personnelle n'en sera pas diminuée.

V

Comment le maître s'y prendra-t-il pour former des âmes vraiment françaises? Cet enseignement patriotique n'est nulle part et il est partout. Il doit être le guide et l'inspirateur de l'éducation tout entière. Il faut qu'il anime tout enseignement quel qu'il soit.

Chaque fois qu'en lui racontant un bel exemple d'héroïsme militaire, de dévouement à la patrie, de vertu de famille, d'immolation de soi-même aux autres hommes ou à quelque noble idée, que l'exemple soit emprunté à notre histoire, à celle de l'antiquité ou de l'étranger, vous aurez inspiré à l'enfant un bel enthousiasme, excité en lui la générosité des sentiments, vous aurez travaillé à faire de lui un bon Français.

Chaque fois que vous aurez réussi à éveiller en lui le sentiment de l'honneur, à lui montrer que tout mensonge est une lâcheté, à lui inspirer le dégoût de ce qui est méprisable et vil, vous aurez travaillé à faire de lui un bon Français. Chaque fois que vous aurez tourné vers un noble objet son ambition et que vous l'aurez guéri de quelque misérable vanité, vous aurez fait de lui un bon Français. Chaque fois enfin que vous aurez réussi à faire pénétrer dans son intelligence une vérité nouvelle; chaque fois que vous l'aurez amené à faire un effort d'esprit, à ne pas inscrire dans sa mémoire un mot dont il ne comprenne le sens, à ne pas accepter une idée sans s'être rendu compte de ce qu'elle vaut, à prendre l'habitude de l'examen sérieux, à ne pas juger à la légère; à n'être dupe ni des formules toutes faites, ni des mots sonores, — en vérité je vous le dis, chaque fois vous aurez travaillé à faire de lui un bon Français !

Cette éducation, elle est partout; elle est dans toutes les leçons données, solides et sérieuses; aussi bien dans une leçon d'histoire naturelle que dans une leçon d'histoire. Elle est dans les moindres rapports du maître avec ses élèves; dans les moindres incidents qui se produisent à l'école, aussi bien que dans l'enseignement moral et civique. Elle est dans la discipline, jusque dans les attitudes, jusque dans la façon d'écouter en classe ou de tenir un cahier. Il n'y a pas de petites choses en matière d'éducation.

Mais où elle est le plus, à mon avis, plus que dans l'histoire même et la géographie, c'est dans l'enseignement littéraire. Nulle part une race n'a mis plus d'elle-même que dans ses livres. C'est là que, comme en un miroir fidèle, se reflètent le mieux ses pensées, ses sentiments, son génie. Ce sont nos grands écrivains qui ont le mieux rendu les hautes pensées de l'esprit français, ses fières ambitions, ses sentiments généreux. Ce sont eux qui ont le mieux manifesté sa vigoureuse intelligence, son ferme bon sens, son instinct de la clarté, son impérieux besoin de mesure et de justesse. Je voudrais qu'entre tous on choisît, pour en faire la nourriture quotidienne de notre jeunesse, ceux qui ont possédé au plus haut degré les qualités de notre race : je ne craindrais pas que, chez les plus grands, on osât faire, à l'occasion, la part de la critique, montrer chez

les uns la légèreté, chez d'autres la déclamation; pas plus que je ne craindrais de voir le maître, lorsqu'il raconte l'histoire de France, montrer ici les défaillances honteuses, et là les ambitions injustes ou les entraînements irréfléchis.

O pères! ô mères! ô maîtres! Faites-nous de vrais Français: c'est ainsi que vous ferez le plus sûrement de bons Français. Faites-nous des esprits sensés et droits; faites-nous des cœurs généreux. Quelques épreuves inconnues que puisse réserver à la génération nouvelle le mystérieux avenir, elle sera de taille à les surmonter, si elle garde fidèlement les traditions de ses pères. Faites qu'elle ait, comme eux, la santé intellectuelle et morale! Et ce n'est pas tout dire: appliquez-vous aussi à lui donner la santé physique. Il n'y a pas d'âme véritablement saine sans un corps véritablement sain. C'est l'équilibre des nerfs et des muscles qui seul peut assurer à l'intelligence le commandement de l'être humain. C'est l'appauvrissement du sang, c'est le trouble des nerfs qui font aujourd'hui chez nous tant de violents, tant d'affolés d'une part, et de l'autre tant d'indifférents et d'irrésolus. Nos pères se portaient bien: tâchons de nous bien porter comme eux.

Charles Bigot.

ÉDUCATION DES RACES DE COULEUR

DANS L'AMÉRIQUE DU NORD (1)

J'ai déjà eu plusieurs fois occasion de dire, au cours de ce rapport, que l'une des raisons d'être de l'école publique aux États-Unis était la nécessité d'assimiler, d'américaniser les résidents et les immigrants de races diverses. Si cette proposition est vraie pour les peuples d'origine européenne, Allemands, Scandinaves, Irlandais, etc., elle l'est bien davantage pour les races qui diffèrent des Américains, non plus seulement par la langue, le caractère et l'éducation, mais par la couleur de la peau, la constitution physique et les mœurs héréditaires formées par une longue suite de siècles. L'éducation des races « de couleur », longtemps négligée, est devenue l'une des questions qui intéressent le plus directement l'avenir de l'Union américaine; nous en indiquerons ici, très sommairement, les principales données, ainsi que le résumé des moyens employés jusqu'à ce jour pour la résoudre.

Les races de couleur qui se rencontrent aux Etats-Unis sont au nombre de trois: les Indiens, les Nègres et les Chinois.

I. — Les Indiens.

L'opinion universellement répandue en Europe, opinion partagée du reste par beaucoup d'Américains même instruits, est que l'ancienne population indigène d'Amérique est à la veille de disparaître et que rien ne saurait la préserver d'une destruction certaine et absolue. Quelques tribus ont été exterminées à la suite de guerres longues et meurtrières; d'autres ont péri par la force même des choses, écrasées par la concurrence des hommes civilisés; d'autres enfin ont été décimées par les maladies contagieuses et l'*eau de feu*.

On a généralisé ces faits, l'imagination des poètes et des romanciers s'en est emparée, et l'on a conclu que le contact de la civilisation avancée était fatal aux Indiens et qu'ils étaient voués à une extinction prochaine et inévitable. Mais voilà un siècle qu'on répète cette prophétie, et elle n'est pas près de s'accomplir.

La vérité, comme me le disait le général Walker, président de l'Institut de Technologie de Boston, directeur du recensement jusqu'en 1880, c'est que le *premier* contact de la civilisation est presque toujours désastreux pour les sauvages, surtout lorsqu'elle est représentée par des hommes pleins de préjugés et peu scrupuleux, comme

(1) Le fragment que nous imprimons ci-dessous est extrait d'un rapport présenté à M. le ministre de l'instruction publique par M. Paul Passy, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine, qui avait été chargé au commencement de cette année d'une mission gratuite aux Etats-Unis.

cela a lieu le plus souvent dans l'Ouest : l'ivrognerie, les maladies contagieuses sont introduites chez les Indiens; il se produit des cas de spoliation suivis de rixes et souvent de massacres; le produit de la chasse diminuant, la famine survient; enfin la tribu décroît rapidement. Quelquefois ce mouvement de décroissance continue et la peuplade disparaît tout entière; c'est ce qui est arrivé aux Nantuckets du Rhode Island et à bien d'autres tribus; mais le plus souvent les Indiens les plus énergiques survivent, finissent par adopter quelques-uns des arts de leurs vainqueurs, apprennent à cultiver, s'habituent à un travail régulier : qu'on leur tende alors une main secourable, ils se relèvent et leur prospérité renaît.

Il y a environ 376,000 Indiens aux Etats-Unis, qui se décomposent ainsi (en chiffres ronds:)

Indiens devenus citoyens des Etats	67.000
Six nations iroquoises	7.000
Cinq nations civilisées du Territoire indien	58.000
Autres Indiens des réserves	198.000
Tribus errantes	15.000
Tribus de l'Alaska	31.000
	376.000

Parmi les Indiens des réserves, il y en a 56,000 entretenus aux frais du gouvernement, d'après un système désastreux qui consiste à nourrir les sauvages pour les empêcher de prendre les armes ; 47,000, sans être entièrement nourris, reçoivent des secours considérables; le reste, au nombre de 95,000, vit soit de pêche et de chasse, soit d'agriculture et d'industrie, soit du revenu provenant de la vente d'une partie de leurs terres. Leurs progrès comme cultivateurs est indiqué par le fait qu'en 1881 ils ont cultivé 205,367 acres de terre contre 157,056 en 1879. Enfin, en comparant le chiffre de la population indienne en 1880 et en 1881, on trouve (en laissant de côté les Indiens citoyens et les tribus de l'Alaska) une augmentation de 5,724 individus. On voit donc que la disparition prochaine de la race cuivrée ne paraît pas en train de se réaliser.

Les enfants en âge de fréquenter les écoles sont au nombre de 60,000 environ chez les Indiens non citoyens. Que fait le gouvernement pour leur éducation? Moins qu'il ne devrait faire assurément, vu les besoins intellectuels de ces populations, et le devoir de réparer les injustices commises à leur égard par les hommes de race blanche. L'éducation des six nations iroquoises est principalement à la charge de l'Etat de New-York; celle des cinq nations du Territoire indien est entre leurs propres mains; celle des Indiens des réserves est laissée à diverses sociétés missionnaires, soutenues, mais très insuffisamment soutenues, par des subventions nationales. Le total des sommes dépensées pour cet objet par le gouvernement fédéral en 1881 s'élevait à 365,515 dollars.

Nous dirons quelques mots de ce qui se fait dans chacune des différentes catégories d'Indiens.

Les six nations iroquoises, restes de la fameuse confédération qui faillit renverser au Canada la domination française, occupent dans l'Etat de New-York comme au Canada plusieurs *réserves* où elles se gouvernent elles-mêmes et cultivent de belles fermes. De même que c'étaient autrefois les plus vaillants guerriers de l'Amérique, ce sont maintenant ceux des Peaux-Rouges qui ont su le mieux se plier à la civilisation. Ils sont bien vus des populations environnantes, dont ils ne se distinguent guère que par la couleur de leur peau, leur langue et quelques coutumes particulières; on leur reproche seulement d'être tant soit peu indolents. L'Etat de New-York les tient sous une espèce de tutelle en leur interdisant de vendre leurs terres aux hommes blancs (excellente disposition qui existe d'ailleurs pour toutes les réserves), et en dépensant 9000 dollars par an pour leur instruction. Leurs écoles sont toutes du degré élémentaire; elles sont dirigées par des indigènes, pour lesquels on entretient un *Teachers' Institute* à Salamanca. En 1881, sur leurs 1607 enfants, 1175 ont fréquenté les écoles publiques, assez irrégulièrement il est vrai. La petite tribu des Tuskaroras, près de Niagara, est la plus avancée de toutes. Le principal instituteur, M. Frank Mount-Plezant, qui est en même temps pasteur, est un homme intelligent et laborieux qui a fait des études complètes: je n'ai pu visiter son école qui était alors en vacances, mais je l'ai accompagné au culte et à l'école du dimanche, et je fus fort étonné lorsque, rentré chez lui, il me tendit un exemplaire grec de l'*Anabase* et me proposa d'en lire un chapitre avec lui. Sa sœur, qui est également institutrice, chantait très agréablement en s'accompagnant au piano; elle avait une voix superbe comme presque tous les Indiens. — Les Iroquois ont complètement dépassé la période dangereuse de leur contact avec la civilisation, et ils pourraient sans inconvénient être incorporés à l'Etat de New-York.

Les cinq nations du Territoire indien (Cherokies, Muskokies, Seminoles, Choctaws, Chikasaws) sont originaires des États du Sud-Est et étaient, avant l'arrivée des Européens, les plus civilisés de l'Amérique du Nord; en outre, à la suite de la guerre d'Indépendance, beaucoup de « loyalistes » se réfugièrent parmi eux et y apportèrent des éléments de progrès. Ces Indiens paraissent très bien doués pour l'instruction. En 1827, un Cherokie du nom de Sequoya inventa un alphabet syllabique de 85 lettres, très simple à apprendre, et dont les missionnaires se servirent pour fonder un journal en langue indienne, le *Cherokie Phœnix*, aujourd'hui remplacé par le *Cherokie Advocate*, dont M. R Owen, secrétaire du bureau d'éducation de la tribu, m'a fait parvenir un exemplaire (1). Parmi les Choctaws, un métis du nom de Peter Pinchlin (en sa langue Hatchoktukni), ayant fait des études complètes à l'Université de Nashville, se fit, dès 1825, le champion de l'instruction et l'adversaire de la polygamie, de l'esclavage et de l'intempérance; ce fut lui qui donna

(1) Les Crees du Montana ont aussi inventé un alphabet syllabique.

fréquentant les écoles se trouve en partie dans les préjugés de race, qui les obligent presque partout à avoir des écoles séparées et ordinairement moins bien organisées ; mais surtout dans le fait que les nègres habitent principalement les campagnes, où les écoles sont moins accessibles, et dans l'extrême pauvreté qui pèse d'ordinaire sur eux.

Avant la guerre de sécession, il était sévèrement interdit, dans la plus grande partie du Sud, de donner l'instruction aux esclaves. Les églises moraves, quakers et baptistes qui excluaient les propriétaires d'esclaves de leur sein étaient souvent en butte à de terribles persécutions. On finit néanmoins par permettre aux missionnaires d'évangéliser les esclaves, parce que les convertis devenaient de meilleurs travailleurs ; mais malheur à eux si on les surprenait à donner l'instruction proprement dite ! Même lorsqu'ils s'adressaient aux nègres libres, ils n'étaient pas toujours à l'abri des mauvais traitements : il y en eut de fusillés et de pendus. Lorsque l'*American Missionary Association*, qui fondait depuis 1846 des *log-school-houses* pour les affranchis, ouvrit à Bérée le premier collège pour les blancs et les noirs réunis, un propriétaire d'esclaves s'écria : « Si on laisse grandir cette maison, le Kentucky sera bientôt un Etat libre. » Le collège fut fermé, les familles qui le soutenaient expulsées. Il a été rouvert depuis et a maintenant atteint un haut degré de prospérité.

Ce fut encore l'*American Missionary Association* qui ouvrit, à l'endroit même où avait débarqué le premier navire faisant la traite des nègres, le premier établissement pour les affranchis de la guerre ; c'est l'école de Hampton, dont nous avons déjà parlé. L'Université Fisk, qui a donné lieu à la touchante entreprise des *Jubilee Singers* (1), a été fondée un peu plus tard à Nashville (Tennessee).

De nos jours, le Sud fait des efforts inouïs pour instruire sa population d'illettrés, tant blanche que noire ; mais le pays a été tellement ruiné par la guerre, qu'il est impossible de réunir les fonds nécessaires. L'Etat de New-York, avec une évaluation de propriété soumise aux impôts qui atteint 2,651,940,000 dollars, en dépense 10,923,404 pour l'instruction ; le Sud, avec une propriété de 2,903,619,070 dollars, en dépense 13,359,784. On voit qu'il est difficile de faire davantage. Mais il en faudrait trois et quatre fois autant pour conjurer le danger provenant de l'ignorance.

Les entreprises particulières ont beaucoup fait pour l'éducation dans le Sud. Au premier rang il faut placer le « fonds Peabody », produit d'un don généreusement offert en 1867 par un riche citoyen du Massachusetts pour le développement de l'instruction dans le Sud. Depuis 1879 le produit de ce fonds est surtout employé à venir en aide aux *Teachers' Institutes* et aux écoles normales ; mais on a conservé le système adopté dès le début de n'aider que ceux qui

(1) Jeunes affranchis qui parcoururent l'Amérique et la Grande-Bretagne en chantant des cantiques sur les airs pleins d'une mélancolie sauvage qu'ils avaient autrefois chantés sur les plantations. Ils réunirent ainsi assez d'argent pour venir en aide à l'Université Fisk, qui risquait de périr faute de fonds.

s'aideraient eux-mêmes. En 1881, on a déboursé du fonds Peabody 50,375 dollars, dont 14,625 pour les *Teachers' Institutes* et 29,000 pour les écoles normales. Une partie des écoles soutenues sont pour les blancs et les nègres, d'autres pour l'une des deux races seulement.

Il y a, d'après le dernier rapport du Bureau d'éducation de Washington, 17,816 écoles, avec 839,938 élèves, affectées spécialement à la race noire; 47 de ces établissements, avec 7,621 élèves, sont des écoles normales. Il semble que les jeunes nègres aient bien senti la nécessité qu'il y a pour leur race de former de bons instituteurs; car, à en juger par les quelques Etats du Sud dont les statistiques permettent de faire la comparaison, il y a proportionnellement plus de noirs que de blancs dans les écoles normales. Dans l'Alabama, où cependant les blancs sont d'un tiers plus nombreux, trois des quatre écoles normales d'Etat sont pour les gens de couleur, et les quatre écoles privées les admettent aussi. Dans l'Arkansas, où les blancs sont plus de deux fois aussi nombreux que les noirs, l'école normale blanche a 82 élèves, et l'école de couleur 123. La Virginie donne des résultats analogues.

Dans la plus grande partie du Sud, en effet, les écoles publiques se divisent en « écoles blanches » et « écoles de couleur » *(coloured schools)*. Dans toute cette région les préjugés de race sont au moins aussi forts qu'avant la guerre, et, là même où la loi l'autorise, un maître d'école ne peut guère admettre d'enfants noirs dans une école blanche sans s'exposer à la terrible vengeance de l'association secrète connue sous le nom de *Ku-Klux clan*. Même au Kansas, d'où les esclavagistes avaient pourtant été chassés longtemps avant la guerre générale par John Brown et sa troupe de fermiers puritains, des violences, des tentatives de meurtre se sont encore produites pendant l'année 1883. Il faut dire, pour l'excuse des gens du Sud, que les noirs font encore bien peu de chose pour faire diminuer l'antipathie qu'on a pour eux. Souvent, lorsqu'ils ont eu la majorité aux élections, ils ont cruellement opprimé leurs anciens maîtres. D'ailleurs le Nord ne donne pas toujours l'exemple du libéralisme : il n'y a que peu d'années que Philadelphie autorisa les nègres à se servir des voitures publiques, et plusieurs des Etats permettent encore aux localités qui le désirent d'avoir des écoles séparées. Quelques-uns vont jusqu'à interdire les mariages entre les deux races; dans les campagnes, ces mariages sont du reste mal vus par les noirs comme par les blancs. Presque partout, dans les grandes villes, les nègres ont des églises à eux.

Il y a deux régions qui font heureusement exception à ce tableau : la Nouvelle-Angleterre et le Far-West. C'est l'école publique qui a vaincu le préjugé dans la Nouvelle-Angleterre : les noirs étant trop peu nombreux pour qu'on pût leur donner, sauf dans des cas exceptionnels, des écoles spéciales, et l'esprit public étant trop équitable pour leur refuser les bienfaits de l'instruction, il a bien fallu les admettre à s'asseoir sur les mêmes bancs que les blancs; dès lors des amitiés se sont formées, des mariages même ont été conclus, et, s'il reste

encore une ombre d'inégalité entre les deux races, cela tient uniquement à ce que les nègres ne sont pas encore au même niveau intellectuel et moral que les blancs; de préjugé véritable, il n'y en a plus. Dans le Far-West, où d'ailleurs l'esclavage n'a jamais existé, les conditions de la vie sociale ne sont pas de nature à laisser se développer le préjugé de la couleur. L'Indien sauvage est à la vérité exposé à bien des spoliations et des injustices; mais qu'il renonce à sa tribu, qu'il prenne la manière de vivre des blancs, la couleur de sa peau ne l'empêchera pas d'être traité comme un égal. Il en est de même du nègre. « Nous autres, me disaient les montagnards du Wyoming, nous ne nous soucions pas qu'un homme ait la peau blanche, noire ou rouge; s'il se conduit bien, cela suffit. » De fait, les villages de cette partie des Montagnes Rocheuses (North Fork, Lander, Miner's Delight, Atlantic City, Big Sandy, etc.) présentent un curieux mélange de toutes les nationalités et de toutes les races, au milieu duquel se dessine déjà un type hybride destiné, selon moi, à former la souche des futurs habitants de cette région.

A part ces deux groupes d'Etats, le préjugé de race n'a complètement disparu de nulle part, bien qu'il diminue peu à peu. Dans tout le Nord, du New-York à l'Indiana, les distinctions de race sont admises dans les écoles, quoique l'on ne les applique pas partout. En Pensylvanie même il y a encore environ 70 *coloured schools*, dont six à Philadelphie. Dans tout le Sud les écoles sont séparées. Théoriquement, les mêmes avantages sont accordés aux deux races; mais en pratique les nègres sont ceux qui souffrent le plus de la division, étant souvent trop dispersés pour qu'on établisse des écoles spéciales pour eux, et ne pouvant fréquenter les écoles blanches. Il semble qu'une mesure législative pour mettre fin à cet état de choses serait bien à sa place. Le général Eaton, d'accord avec toutes les personnes qui se sont occupées de l'instruction dans le Sud, demande que le Congrès affecte à l'instruction une nouvelle part du produit de la vente des terres publiques, en le distribuant d'après le nombre d'illettrés dans chaque Etat; et, malgré la répugnance qu'ont les Américains à faire intervenir le pouvoir central, cette mesure a de grandes chances de passer (1). Ne pourrait-on mettre comme condition qu'aucun Etat n'en profiterait à moins d'abolir complètement les distinctions de race dans les écoles?

---

(1) « On nous dit : Que le Sud instruise ses illettrés lui-même. Solution bien simple, en paroles du moins. *Mais les Etats du Sud ne peuvent pas le faire.* On nous dit encore que cet appel au Congrès implique d'autres appels ; par exemple, qu'on pourra lui demander de fournir des souliers pour porter à l'école. Si l'on découvre en effet qu'il est nécessaire de porter des souliers pour voter sagement, eh bien, au nom du sens commun, que la nation fournisse des souliers aux électeurs, ou bien finissons-en avec la farce du suffrage universel. Mais on peut être un bon électeur sans avoir de souliers ; nul ne peut concevoir un bon électeur qui ne sait ce qu'il fait. » (Discours de M. A. G. Haygood, président d'Enory College, Oxford, Géorgie, prononcé à la séance publique de la *National Educational Association* le 21 février 1883.)

Deux questions se présentent immédiatement à l'esprit de l'étranger qui s'occupe de la race africaine en Amérique: Les nègres sont-ils aussi intelligents et ont-ils le même genre d'intelligence que les blancs ? et quel est l'avenir de la race noire aux Etats-Unis ?

La première question est tellement complexe qu'il est impossible de la résoudre d'une manière certaine. Que les nègres soient intelligents et susceptibles d'éducation, cela ne peut faire aucun doute pour quiconque a visité les *coloured schools*, si animées, si gaies et si charmantes, dont les maîtres, presque toujours noirs ou mulâtres eux-mêmes, ne le cèdent en rien à leurs confrères blancs pour l'art d'intéresser et de fixer l'attention des enfants, et dont les élèves donnent également pleine satisfaction par leur vivacité et leur désir d'apprendre. D'ailleurs la race des noirs d'Amérique a déjà fait ses preuves : il suffit de citer, parmi les hommes qu'elle a produits, Frédéric Douglas, l'ancien esclave, l'éloquent et infatigable champion des droits de son peuple. Mais leur intelligence, leur tournure d'esprit est-elle bien la même que celle des Européens ? C'est ici que commence l'obscurité, d'autant plus grande que les sujets que l'on étudie sont aussi souvent des mulâtres ou des quarterons que des noirs pur sang. D'ailleurs les observations recueillies sont-elles bien impartiales? Nous ne le pensons pas, car les instituteurs nègres et les amis de la race noire sont portés à atténuer les différences qu'il y a entre eux et nous, et ceux qui les méprisent à les exagérer. Cependant, en comparant soigneusement tous les renseignements qui m'ont été fournis, il me semble qu'il doit, en effet, y avoir une différence entre les aptitudes des deux races, ce qui, du reste, n'a rien que de très naturel, puisque nous en constatons bien entre les divers peuples européens. Le nègre aurait une nature fortement impressionnable, le rendant plus propre aux études artistiques et littéraires qu'aux sciences, aux mathématiques surtout. Passionné pour la musique, il n'aurait pas, cependant, de dispositions extraordinaires pour l'apprendre : il le ferait plus facilement que l'Anglo-Saxon, moins que l'Allemand. Très accessible aux émotions religieuses, il manquerait de persévérance plus encore que l'Indien (1), dont du reste il semble se rapprocher par certains côtés, peut-être simplement parce qu'il est, lui aussi, nouvellement venu à la civilisation.

Quant à la seconde question, elle est aussi facile à résoudre que la première l'est peu. Comme les Indiens, les nègres sont destinés à se fondre dans la race blanche, perdant ainsi leur caractère de peuple à part, mais donnant à la nation américaine tout entière

(1) « Les nègres sont des enfants, les Indiens sont des hommes, » m'a dit le missionnaire M. Roberts, qui avait d'abord travaillé dans le Sud. « Nous avons plus de peine à émouvoir les Indiens, mais quand une fois nous les avons touchés, nous sommes sûrs d'eux. »

Le général Armstrong pense qu'il y a tout avantage à réunir comme camarades de chambre un jeune nègre et un Indien; c'est le système pratiqué à Hampton.

quelques-unes de leurs qualités bonnes ou mauvaises. Cette solution répugne profondément à beaucoup d'Américains; elle est pourtant la seule possible, à moins d'admettre que l'une des deux races doive disparaître devant l'autre, ce que les faits ne permettent guère de penser. D'ailleurs le mélange a déjà commencé: les immigrants, qui ont moins de préjugés, épousent assez souvent des négresses, et dans quelques parties du Sud les unions illégitimes entre créoles et mulâtresses sont passées à l'état de coutume. Les nègres instruits regardent la fusion des deux races comme le but auquel ils doivent tendre; telle était, par exemple, l'opinion qu'exprimait avec beaucoup de force Mme Cotton, directrice de la remarquable *Coloured High School* de Philadelphie (1). Un homme qui a eu l'occasion de voir de près la race noire comme la race rouge, le capitaine Hayes, est d'avis que, malgré leur plus grand nombre et leurs différences physiques plus marquées, les nègres mettront moins longtemps à disparaître comme race distincte que les Indiens. « Dans cent ans, disait-il, il y aura encore des Indiens; il n'y aura plus de nègres, mais presque tout le monde aura un peu de sang africain dans les veines. »

III. — Les Chinois.

La dernière race qui ait pris pied en Amérique, sur cette terre où toutes les nations, semble-t-il, doivent se mesurer dans la lutte pour l'existence, c'est la race jaune. En 1880 il y avait aux Etats-Unis 105,613 Chinois et Japonais, et ce nombre a certainement doublé depuis. Ce sont les Etats du Pacifique, la Californie surtout, qui reçoivent le plus grand nombre de ces immigrants; mais il y en a dans toutes les grandes villes. Ils ne viennent pas, sauf de rares exceptions, pour se fixer dans le pays, comme le prouve le petit nombre des femmes (4,793); ils retournent chez eux dès qu'ils sont enrichis (2). Cette habitude, jointe au bon marché excessif de leur travail qui ruine les ouvriers de race blanche, jointe aussi à l'espèce d'antipathie naturelle qui semble exister entre eux et les Américains, a amené la masse de la population à les regarder d'un très mauvais œil, malgré les qualités de sobriété, d'ordre et d'économie, que l'on s'accorde à leur reconnaître. On sait que sous la pression de l'opinion publique, le Congrès a récemment interdit l'immigration chinoise pendant vingt ans; et cette mesure, qui nous paraît absolument tyrannique, a reçu l'approbation, non seulement des *hoodlums* de San-Francisco, mais de beaucoup d'hommes aussi généreux qu'éclairés, le général Eaton, le jurisconsulte Cyrus Field, d'autres encore.

Cependant, ceux mêmes qui veulent interdire l'entrée de l'Amérique aux Chinois n'ont garde de refuser l'instruction à ceux qui y sont

(1) Établissement privé soutenu par les Quakers évangéliques, servant en même temps d'école normale.

(2) On reproche le même fait aux immigrants italiens.

déjà domiciliés ; tant est grande la confiance que l'éducation inspire à tous. Seule, la Californie s'est obstinée longtemps à exclure les Asiatiques des écoles publiques; aujourd'hui même elle ne les y admet que comme élèves payants. Mais cette restriction est moins vexatoire qu'elle ne le paraît, car, vu la différence de langue, bien peu de Chinois peuvent profiter des écoles communes. On a donc établi des écoles spéciales, presque toujours dirigées par les associations religieuses. Comme les Chinois des Etats-Unis sont en grande majorité des ouvriers adultes, on s'en tient ordinairement aux cours du soir et aux écoles du dimanche. Les missions californiennes comptaient, en 1881, 2,700 élèves chinois dans les écoles du soir, et 3,300 dans les écoles du dimanche. Il y a aussi quelques écoles du même genre dans l'Est : à New-York seulement, les écoles du dimanche ont 600 élèves chinois.

A la différence des races neuves comme les nègres et les Indiens, les Chinois, peuple vieilli, ont surtout des dispositions pour l'écriture, le dessin, les sciences, les mathématiques en particulier, et sont plutôt rebelles aux langues, à la littérature, à la géographie. Au point de vue religieux, ils ont passé longtemps pour absolument inaccessibles ; dernièrement cependant il y a eu un certain nombre de conversions. La seule église de la Trinité (55th Street, New-York city) a admis parmi ses membres actifs treize coulies chinois, dont quelques-uns se disposent à repartir comme missionnaires pour leur pays. A Philadelphie, j'ai vu enterrer, au milieu d'une foule énorme, un Chinois chrétien, membre d'une église épiscopale : c'était un évènement doublement remarquable, car en général les Chinois demandent que leurs corps soient remportés dans leur pays s'ils viennent à mourir.

C'est aussi tout récemment que des Chinois ont commencé à demander et à obtenir la naturalisation comme citoyens américains : jusqu'ici ils ne voulaient être assimilés en rien aux « diables étrangers ». Dans quelques cas tout à fait exceptionnels, on a vu des mariages entre Chinois et Américaines. Il semble donc que la barrière qui sépare la race blanche de la race jaune tende à s'abaisser comme les autres. Mais il est encore trop tôt pour rien dire de certain sur l'avenir réservé aux Chinois en Amérique, ni sur l'influence qu'ils peuvent exercer sur le développement de la nation.

Paul Passy.

ÉDUCATEURS FRANÇAIS ET ÉTRANGERS

CYRUS PEIRCE

DIRECTEUR DE LA PREMIÈRE ÉCOLE NORMALE D'AMÉRIQUE

Nous avons retracé (1) les origines morales et pédagogiques de la réforme scolaire que le second quart de ce siècle a vue s'accomplir aux États-Unis d'Amérique. Cette réforme, provoquée par un remarquable mouvement d'opinion, a été l'œuvre collective de quelques hommes de bien, philanthropes, publicistes, professeurs, qui semblaient s'être partagé les rôles. Chacun d'eux prit l'initiative d'un progrès sans savoir encore à qui reviendrait l'honneur de les combiner tous en un système méthodique. L'instituteur des sourds-muets, Thomas Gallaudet, entreprit de simplifier l'enseignement de la lecture et de substituer à l'éternel *b-a ba* la méthode synthétique, aujourd'hui en vigueur, qui fait commencer par les mots et non plus par les lettres. Warren Colburn renouvela dans le même sens l'enseignement de l'arithmétique, en remplaçant les règles abstraites par le calcul mental sur des applications usuelles. Woodbridge fit de la géographie une science attrayante cinquante ans avant M. Levasseur, tandis que William Russell et George Emerson se partageaient le rôle d'un Legouvé américain en préconisant, l'un, l'art de la lecture, l'autre, l'éducation des femmes. Pendant ce temps, Gédéon Thayer demandait dans un écrit célèbre que l'école propageât la civilité puérile et honnête non moins que le savoir, et William Alcott que l'école elle-même fût installée dans un bâtiment conforme aux besoins de l'enseignement et aux lois de l'hygiène. Josiah Holbrook inventait de son côté des appareils spéciaux pour faciliter les leçons de géographie et de sciences.

Mais tandis que chacun de ces réformateurs se faisait l'apôtre

(1) Voir l'article intitulé : *La réforme scolaire aux États-Unis* (1824-1834), dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet dernier.

d'un progrès, une idée commune s'enracinait dans leurs esprits; c'est que nul progrès n'était possible sans une institution qui en fît sentir l'importance aux maîtres et en assurât l'introduction dans les écoles, sans un homme en qui s'incarnât l'idée générale de la nouvelle méthode. Tous réclamaient la fondation d'écoles normales, et l'un d'eux, Read Hall, en avait même ébauché une en annexant une division pédagogique à son établissement d'Andover. Ce vœu unanime ne devait pas tarder à être satisfait. Deux ans après sa nomination comme secrétaire du Bureau d'éducation du Massachusetts, Horace Mann fit ouvrir trois écoles normales dans les environs de Boston, et mit à leur tête des professeurs éminents, capables de faire passer dans la pratique les meilleures idées de leurs émules. Le plus connu des trois, le plus digne de l'être, est Cyrus Peirce, ouvrier infatigable de la réforme morale aux États-Unis. Son nom, après vingt-cinq ans, n'y est pas oublié, et il mérite d'être connu chez nous. Peirce a dédaigné de travailler pour sa réputation; il n'a pas écrit: quelques lettres à ses amis, quelques mémoires ou conférences sur des sujets moraux et pédagogiques sont, avec les souvenirs de ses élèves, tout ce qui nous reste de lui. Ces maigres renseignements suffisent pourtant pour lui reconstituer une modeste biographie, mais en laissant le regret qu'elle ne soit pas plus complète; car sa vie a été un honneur pour son pays et reste encore une leçon pour le nôtre.

Homme d'action, Peirce donna peu à la théorie, où il n'aurait pu d'ailleurs que répéter ses amis. Il ne se préoccupa que de la mise en œuvre des principes qu'il professait avec eux, principes que ces Américains avaient tirés de l'observation morale plutôt que de la spéculation philosophique, et il ne chercha dans les idées que des règles pour sa conduite. Il n'a guère laissé que des exemples, mais d'autant plus précieux pour ceux qui sont engagés dans la pratique de l'éducation.

C'est Horace Mann qui fit sa découverte. En visitant les écoles du Massachusetts pour en connaître l'exacte situation, il s'arrêta dans l'île de Nantucket, qui forme l'extrémité sud-est de l'État, et y trouva, par une exception surprenante, des écoles prospères et parfaitement organisées. Nantucket ne devait point cet avantage à la supériorité morale de sa population. Habitée par des marins

qui couraient le monde sans beaucoup s'y perfectionner, visitée par d'autres marins qui n'étaient pas non plus la fleur de la civilisation de leur pays, l'île était au contraire, au point de vue des mœurs et du langage, dans un état d'infériorité manifeste à l'égard de la population de terre ferme, surtout de la cité lettrée de Boston. Mais ces insulaires avaient eu la bonne fortune de s'attacher depuis vingt-huit ans un instituteur hors ligne, qui avait exercé sur la jeunesse de leurs écoles la plus heureuse influence. Horace Mann entrevit aussitôt que ce pédagogue unique serait capable d'étendre à toutes les écoles de l'État le progrès dont il avait donné le signal dans ce coin reculé et d'être la cheville ouvrière de sa réforme.

Né à Waltham dans le Massachusetts en 1790, Cyrus Peirce avait été élevé dans la ferme paternelle et à l'école du village. Une pareille éducation doit être singulièrement favorable à l'éclosion des talents, puisqu'elle a donné partout un si grand nombre d'hommes supérieurs. La vie au grand air, le travail des mains, de longues réflexions sur de maigres leçons et l'aspiration incessante vers un état meilleur, valent mieux pour le caractère et la volonté que la richesse qui prévient le désir et l'abondance de l'enseignement qui étouffe la spontanéité de l'esprit. Le jeune Peirce, à six ans, se trouvant mal enseigné, se promit d'être plus tard un bon instituteur. Son goût pour l'étude décida sa famille à l'envoyer à une école classique, et son courage ingénieux lui fit trouver le moyen d'entrer plus tard à l'université de Harvard, à Cambridge. Il lui fallait interrompre son travail plusieurs mois par an pour aller gagner, en dirigeant une école de village, les quelques dollars nécessaires à ses modestes besoins. A l'âge de vingt ans (1810), il vint ouvrir à Nantucket une école libre de jeunes filles.

Non qu'il jugeât alors ses études finies; il voulait les reprendre à brève échéance, et ne cherchait dans l'enseignement qu'un supplément de ressources qui lui permît de le faire. La réussite de son entreprise les lui assura, mais en lui faisant trouver en outre tant de sympathie dans le pays, tant de satisfaction auprès de ses élèves, tant de goût enfin pour une carrière où il se sentait utile, qu'il ne quitta son école au bout de deux ans que dans l'espoir d'y revenir. Mais il tenait à étudier auparavant une science qui, dans

les pays protestants, ne se distingue par rien d'essentiel du savoir ordinaire, la théologie. Grave dans ses mœurs et d'une conscience délicate, il voulait voir clair dans ses idées religieuses. Durant trois années d'études théologiques, il les soumit à un sérieux examen dont les conclusions furent libérales. Il rompit avec l'étroitesse calviniste de son église et s'attacha aux doctrines plus larges du christianisme unitaire, qui mettait l'accent sur le côté moral et philanthropique de la religion. En 1815 il était de retour à Nantucket.

Son école rouverte fut aussitôt remplie. On n'avait pu remplacer un maître aussi consciencieux, aussi clair dans son enseignement, aussi respecté de ses élèves. Son ambition était que chaque élève revînt de la leçon plus instruit et mieux élevé. Il n'épargnait dans ce but ni sa peine, ni celle des élèves : « Nul progrès sans travail, disait-il aux jeunes filles; celle qui ne veut pas étudier y sera contrainte. L'ordre, première loi du ciel, est aussi la première loi de l'école; il sera respecté. » Ce n'étaient pas là de simples phrases, mais les termes mêmes du pacte qui liait Peirce à ses devoirs. Les nouvelles élèves ne venaient pas sans terreur auprès d'un maître aussi austère. L'une d'elles a raconté qu'en entrant pour la première fois dans son école à l'âge de seize ans, elle était bien résolue à n'y pas faire long séjour, si Peirce se montrait par trop exigeant. L'examen préliminaire qu'elle subit fut un désastre : elle ne savait rien de ce qu'elle croyait avoir appris, et, comme elle en était toute confuse et décontenancée, Peirce lui donna ce texte d'analyse : « Ce que je ne sais pas, toi, enseigne-le moi. » Elle comprit l'intention délicate et, se rassurant aussitôt, ne cessa d'éprouver jour par jour ce qu'il y avait de vraie bonté dans ce maître sans indulgence. Comme beaucoup d'autres, elle dut à Peirce un ardent désir de s'instruire, des idées plus justes, une vie morale plus élevée. Une autre jeune fille, Harriett Coffin, après avoir fait auprès de Peirce les mêmes progrès et s'être éprise de l'idéal moral qu'il personnifiait avec tant de simplicité, devint plus tard sa compagne, sa collaboratrice fidèle, et lui fut du plus grand secours dans l'accomplissement de son œuvre d'éducation.

Une question préoccupait alors et devait longtemps obséder

cet esprit sincère : celle des punitions corporelles employées comme moyen de discipline. Il y recourait comme les autres, sans se signaler d'ailleurs par une dureté particulière, sans que familles ni élèves fissent entendre la moindre plainte. Mais frapper, même avec mesure, un enfant, surtout une jeune fille, lui paraissait une brutalité, un manque de délicatesse. Autour de lui, le système était en pleine vigueur ; l'énergie américaine se donnait carrière dans les écoles. Peirce n'usait de la férule qu'avec une sorte d'inquiétude et de malaise. Le trouble qu'il ressentait dans ces occasions lui devint si pénible qu'il en eut la conscience toute troublée; pour se donner le loisir de s'éclairer et de dissiper le doute qui l'assiégeait, il quitta son école et se laissa nommer pasteur d'une petite paroisse unitaire du Massachusetts.

Il va sans dire qu'il apporta dans ses nouvelles fonctions le même esprit de dévouement et la même délicatesse de conscience. Laissant de côté les dogmes abstraits qui n'étaient pas assez justifiés à ses yeux, il s'attacha au côté pratique de la religion. Il propagea les idées de Noé Worcester sur la paix à maintenir entre les peuples au moyen d'un arbitrage international; il combattit l'intempérance, ce fléau des pays du Nord, qui frappe de stérilité tous les efforts de la bienfaisance, et fut un des premiers partisans de l'usage exclusif du thé; il se prononça énergiquement contre l'esclavage qui déshonorait la République américaine. Sa bonté, sa charité étaient sans bornes, et, quant à l'emploi de la férule comme moyen de discipline à l'école, il ne tarda pas à le proscrire sans réserve. La crainte, la peur de souffrir lui parut un sentiment trop bas pour que l'éducateur fût autorisé à y avoir recours. L'enfant qui s'abstient de mal faire pour éviter une souffrance ne cède pas à un bon motif; il devient dissimulé, hypocrite, vil; est-ce ainsi qu'on croit le préparer à la franchise, à la générosité, à la confiance qui doivent plus tard ennoblir son caractère et lui concilier l'estime? L'affection et le respect pour son maître, l'amour pour ses parents, le sentiment de son devoir sont de plus nobles et de plus sûrs mobiles. Le maître qui ne sait pas trouver dans ces sentiments la garantie du bon ordre n'a qu'à quitter une carrière dont il n'est pas digne : il ne saurait recourir à la force sans

démontrer par là même son insuffisance. Quelle n'est pas au contraire l'autorité morale de celui qui sait user à propos de l'indulgence, du pardon, des encouragements affectueux, et entretenir dans l'enfant les douces et honnêtes dispositions qui sont la garantie de son honorabilité et de son bonheur à venir?

L'expérience de la vie et la lecture des écrits du philosophe écossais George Combe, notamment de son beau livre sur la *Constitution de l'homme*, achevèrent plus tard de fixer dans ce même sens les idées de Peirce. Il comprit, écrit-il dans une de ses lettres, que les lois naturelles et les pénalités qui y correspondent, dans l'ordre moral comme dans l'ordre physique, sont fondées en bonté, en sagesse; que les enfants, y étant soumis dès le premier jour, peuvent être amenés de bonne heure à en comprendre le sens; que la discipline divine qui s'exerce dans le gouvernement du monde n'implique pas, comme la nôtre, de recours aux moyens artificiels et arbitraires. Le châtiment de la paresse, de l'ignorance, de la gourmandise, de l'égoïsme, est-il moins certain et moins sévère parce qu'il est la conséquence naturelle de ces vices? N'est-il pas au contraire plus moral et plus exactement approprié? Dans l'éducation de nos enfants ne devons-nous pas suivre d'aussi près que possible les indications de la nature et le plan du Créateur? Il a fait pour la vérité l'esprit de l'homme, comme l'estomac pour la nourriture : quelle apparence qu'il ait rendu nécessaire l'intervention des coups pour obliger l'un ou l'autre à s'emparer de l'aliment qui lui convient? Quelle apparence aussi qu'il y ait à recourir à l'excitant énergique, mais malsain, de l'émulation, des prix, des médailles, des récompenses bruyantes et solennelles? L'instinct naturel du vrai, sagement cultivé par un maître qui connaît son art et les lois du développement de l'enfance, la curiosité merveilleuse de cet âge, le sentiment du devoir et les affections de la famille, en voilà plus qu'il ne faut pour conduire l'école et élever l'enfant sans appel à la vanité ni à la peur.

Une fois placé à ce point de vue, Peirce aperçut sous un nouvel aspect le monde, l'homme et les relations humaines. Sous la discipline bienfaisante de l'affection et du devoir, la classe lui apparut transformée; il pouvait y revenir désormais, sûr de la commencer le matin avec espérance, de la quitter le soir avec

satisfaction. Mais que de temps encore son pays devait se traîner dans l'ornière de l'ancienne discipline !

Peirce revint donc au bout de huit ans à la pédagogie pour ne plus la quitter. Après avoir partagé quatre ans avec un ami la direction d'une école à Andover, il vint s'établir pour la troisième fois à Nantucket. Là, son caractère moral développé, son expérience plus mûre, l'habitude de parler avec autorité, lui donnèrent sur les familles et sur les enfants un ascendant irrésistible. Dès le premier jour se trouva résolue la question du maintien de l'ordre sans recours aux moyens ordinaires d'émulation et de discipline. Pour la première fois en Amérique on vit une école où la conscience du maître, éveillant et avivant celle des élèves, rendait le devoir si saint que personne n'osait l'enfreindre. « C'était folie et folie coupable, dit une de ses élèves de cette époque, de vouloir le tromper, tant il était clairvoyant et bon. Il lisait nos pensées au-dedans de nous. Je le vois encore se mouvant rapidement, mais sans bruit, dans la classe, activant par son approche le mouvement de notre pouls, nous adressant chaque fois un regard ami, une parole d'encouragement, nous inspirant la volonté de trouver la réponse ou la solution demandée. » Une de ses meilleures collaboratrices était sa femme; une autre était miss Mitchell, qu'il avait formée à l'enseignement et qui donnait des leçons excellentes de mathématiques avant d'acquérir une véritable célébrité comme astronome. Secondé par de tels auxiliaires, il se sentait personnellement responsable de l'enseignement et de l'influence morale de tous ses collaborateurs, et il répétait souvent l'adage que faire par les autres c'est faire par soi-même : *Qui facit per alios facit per se.*

On devine que ses concitoyens ne manquaient pas de réclamer son concours chaque fois qu'il s'agissait d'un intérêt public et spécialement du progrès des écoles. On le consulta un jour sur la meilleure manière d'organiser et de graduer les écoles publiques de l'île. Après une étude minutieuse de la question, il proposa un système d'écoles échelonnées, allant des éléments aux hautes études et comprenant quatre degrés : primaire, intermédiaire, classique, supérieur. Son plan fut aussitôt adopté. Sans augmenter le nombre et la dépense des établissements scolaires, il obtint, par un bon classement, des résultats infiniment plus

considérables. La division du travail en décupla l'effet utile. Mais, en donnant cet avis sincère, Peirce s'était exposé sans y songer à des sacrifices personnels. Quand les écoles des trois premiers degrés furent pourvues de bons maîtres, on n'en trouva pas d'une compétence suffisante pour l'école supérieure. Tous les yeux alors se tournèrent vers Peirce lui-même, et force fut au sage conseiller de joindre l'action aux avis, de se laisser nommer en même temps directeur de la haute école et surintendant des trois autres ; situation plus honorable que lucrative et qui obligea Peirce à renoncer aux avantages pécuniaires d'une école libre des plus prospères.

Il n'avait plus seulement à diriger des élèves, mais à pénétrer ses collaborateurs de son esprit et de ses idées. Il était déjà en quelque mesure directeur d'école normale et professeur de pédagogie. Il eut alors l'occasion d'exposer dans une conférence publique ses vues sur l'éducation. « Elle ne consiste pas seulement, dit-il, dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des éléments du calcul. Elle est le développement harmonique des facultés physiques, intellectuelles et morales de l'enfant ; son objet est de former le caractère, de discipliner l'esprit sous la règle de la conscience... L'éducation est le but de la vie et réclame toute l'attention du patriote et du législateur. L'État a le devoir d'élever gratuitement tous les enfants. Le bonheur se trouvant pour chacun dans l'élévation de l'esprit et dans la pureté des sentiments, l'éducation est incomplète et manque son but si elle néglige la culture des facultés morales. Ces facultés, comme les autres, se développent par l'exercice. Nos écoles sont le *palladium* des vertus sociales et de la liberté civile. La prospérité publique dépend plus des sentiments moraux que du savoir. Il nous faut sans doute des grands hommes et des savants; il nous faut surtout des hommes de bien. Les crises que notre peuple a traversées et qui ont menacé parfois son existence ne sont jamais venues de l'ignorance, mais de l'absence de principes moraux. Si jamais notre Union succombe, c'est sur cet écueil qu'elle ira se briser. La culture des sentiments moraux est donc le premier objet de l'éducation publique. Si nous ne pouvons enseigner qu'une chose à nos enfants, enseignons-leur leur devoir. Si nous ne pouvons faire d'eux qu'une chose, faisons-en

de braves gens. Apprenons-leur comment il faut agir, sentir et vivre. Leur montrer les conséquences de la paresse, du libertinage, de l'intempérance, c'est leur rendre un plus grand service que de les engager à éviter le mal de tête, la fièvre ou la phtisie... Que tous nos enfants, sans distinction de rang, soient élevés dans les mêmes écoles. Si le riche envoie le sien d'un côté et l'ouvrier de l'autre, ne tendent-ils pas à établir des différences de classe dans la société? Pour avoir de bonnes écoles, il nous faut de bons maîtres : pour avoir de bons maîtres, il nous faut des écoles normales. Voilà le premier besoin de notre société; voilà ce que les bons citoyens doivent demander avant tout. »

Horace Mann vint pour la première fois à Nantucket en 1837. Ce qu'il vit de Peirce et de ses écoles le convainquit qu'il était le directeur prédestiné de la première école normale du Massachusetts. Il retrouvait en lui toutes ses idées, toutes ses aspirations, jointes à une expérience pédagogique, à une compétence incomparables. Peirce n'avait pas l'éloquence enflammée du secrétaire du Bureau d'éducation, mais il avait l'esprit pratique, la puissance de travail, l'instinct et la science de l'enseignement, l'autorité morale qui caractérise les maîtres éminents. Son école supérieure apparut à Horace Mann comme l'idéal même du séminaire d'instituteurs qu'il avait rêvé. « Cette école, dit-il aux magistrats de Nantucket dans un langage imagé qui devait être familier aux marins de l'île, est aussi supérieure aux écoles des autres villes qu'un vaisseau à vapeur solidement construit, pourvu d'une bonne chaudière, bien gouverné et capable de résister au vent, est supérieur au voilier, qui change ses voiles selon la brise, qui fuit sous le vent, et dont l'équipage médiocre obéit mal à un capitaine inexpérimenté. » L'installation de l'école répondait, en effet, à sa valeur morale; un matériel scolaire perfectionné, de bons livres de classe, des appareils nouveaux pour l'enseignement scientifique, donnaient aux soixante jeunes gens ou jeunes filles qui la composaient des facilités qu'on ne pouvait encore trouver ailleurs, et secondaient à la fois les efforts du maître et l'ardeur des élèves.

Sur la proposition d'Horace Mann, Peirce fut donc nommé, par le Bureau d'éducation, directeur de l'école normale qui venait d'être fondée à Lexington (1839). Peu de mois après, Samuel

Newman devait prendre la direction de celle de Barre et Nicolas Tillinghast de celle de Bridgewater. Comme on voulait multiplier la proportion des institutrices dans les écoles, l'établissement de Lexington ne devait admettre que les jeunes filles. A sa première leçon, Peirce en trouva trois devant lui. Aucun ami de l'institution nouvelle, à l'exception de Mann, ne fut là pour lui souhaiter la bienvenue, pour lui témoigner la gratitude que méritait son sacrifice à l'intérêt public. Ce froid début contrastait avec la sympathie qui l'avait toujours entouré à Nantucket, et qui avait éclaté en regrets unanimes à son départ. Il se demanda un moment si le secrétaire du Bureau d'éducation et lui-même n'avaient pas été victimes d'une illusion; s'il n'eût pas été plus sage d'appeler à la direction de l'école normale un professeur de grande notoriété, dont le nom attirât les élèves. Mais il n'était pas homme à céder à la tentation du découragement. Pour triompher de ses premières hésitations, Horace Mann lui avait déclaré qu'il ne connaissait personne à qui cette mission pût être confiée de préférence. D'autres professeurs étaient en effet plus connus; il en était un, David Page, qui devait, cinq ans plus tard, inaugurer avec éclat la première école normale de l'État de New-York et mourir peu après comme enseveli dans son triomphe. Mais tout compté, Peirce présentait à un degré unique la garantie de ces qualités sérieuses qui répondent mieux de la réussite d'une institution que les talents les plus brillants. Il ne faut pas oublier que l'école normale allait s'ouvrir à titre précaire, et qu'elle n'était destinée à vivre qu'à la condition de démontrer sa nécessité. Peirce se jura à lui-même de mourir plutôt que de laisser échouer l'entreprise, et le vétéran de la pédagogie américaine, M. Henry Barnard, a pu dire depuis : « Sans M. Peirce, la cause des écoles normales était perdue pour longtemps. »

Les premières élèves de Lexington n'arrivaient que pour un an, et, comme on était loin de pouvoir les soumettre encore à de sévères examens d'entrée, on ignorait à quel degré d'aptitude il serait possible de les conduire en si peu de temps. L'Amérique heureusement fait tout à la vapeur. Peirce imagina d'employer cette année à étudier les matières du programme primaire : lecture, écriture, grammaire et orthographe, arithmétique, géographie, au double point de vue de l'intelligence qu'en

devaient avoir les élèves-maîtresses et de la meilleure manière de les enseigner aux enfants. Plus tard, quand l'école normale serait définitivement fondée et peuplée d'un nombre suffisant d'élèves, il serait loisible d'ajouter à ce premier programme une seconde année d'études destinée à élargir et à fortifier l'esprit des aspirantes. Peirce était peut-être trop porté à étendre ce second programme dans lequel devaient figurer, avec la composition anglaise, la rhétorique, la logique, la tenue des livres, l'histoire et la géographie générales, la philosophie de l'esprit, l'histoire naturelle, l'astronomie, la pédagogie. Comment en vint-il à tracer ou à approuver le plan d'une telle encyclopédie, lui qui a écrit avec tant de raison qu'il vaut mieux appliquer l'esprit des élèves à un petit nombre de sujets étudiés à fond, que de le promener rapidement sur un grand nombre? Quoi qu'il en soit, il était loin en 1839 d'une telle exagération; il ne demandait qu'à faire savoir à ses élèves ce qu'elles allaient enseigner sous peu et le meilleur moyen de le transmettre à d'autres. A leur arrivée, elles ne se doutaient guère qu'il y eût des manières différentes d'enseigner, n'ayant l'idée que de celle qui avait cours depuis longtemps; car la routine prévalait encore, et les instituteurs américains, sans préparation pédagogique, mal payés et médiocrement honorés, ne conservaient le plus souvent leurs fonctions que le temps nécessaire pour en trouver de plus lucratives.

Peirce a exposé lui-même dans une lettre à M. Henry Barnard comment il s'y prit à Lexington pour donner de plus saines idées à ses élèves. Il eut recours à quatre sortes d'exercices : des préceptes sur la matière sous forme de conversations ou de conférences familières; l'exemple de ses propres leçons sur les diverses parties du programme; des conférences entre élèves, où chacune d'elles, en présence du directeur, refaisait à ses compagnes les leçons qu'elles avaient déjà entendues; enfin les leçons des élèves-maîtresses aux enfants de l'école d'application annexée à l'école normale. « A toutes nos récitations, ajoute-t-il, et les modes en étaient bien divers, je laissais régner la plus grande liberté de faire des questions et des remarques; tout ce qui se rapporte à la tenue des écoles, principes, procédés, méthodes, était discuté. Les idées et les

opinions de chacun devenaient ainsi celles de tous, et l'école normale était comme une conférence permanente d'instituteurs. »

Mais en rappelant les exercices auxquels il présidait à Lexington et dont il était seul chargé d'abord, la modestie de Peirce n'en donne pas une idée assez précise. Les souvenirs de ses élèves permettent de compléter en quelque mesure ses trop brèves indications.

Pour la lecture, par exemple, nous savons qu'il donnait avec une égale habileté le précepte et l'exemple. Il lisait lui-même avec une intelligence et un sentiment remarquables, surtout quand, selon l'usage américain, il préludait par un chapitre de la Bible aux lectures et aux exercices de la journée. Bien que sa voix manquât de sonorité, il y avait tant de justesse dans ses intonations et de gravité dans son attitude, que l'impression des auditeurs était toujours profonde. Pour mettre ses élèves en état de bien lire à leur tour, il leur donnait en classe toutes les explications historiques, géographiques, morales que le texte pouvait comporter; il insistait de préférence sur les points qui donnaient lieu à des renseignements d'ordre pratique, l'hygiène, la physiologie, les devoirs de la vie ordinaire, les institutions civiles, l'économie politique. Il voulait que la lecture dans les écoles devînt une source de connaissances utiles, de sentiments honnêtes, de savoir précis et étendu. Peirce était, sous ce rapport, un précurseur non seulement pour son pays, mais pour le nôtre, et de combien de temps ne nous a-t-il pas devancés ? A peine si la lecture expliquée commence aujourd'hui à se faire une place dans les exercices de l'école et dans les épreuves imposées aux maîtres !

Il va sans dire que la méthode qu'il conseillait pour l'enseignement de la lecture aux enfants était cette méthode synthétique, recommandée d'abord par Gallaudet, et depuis par Thayer et Horace Mann. Au lieu de faire répéter toutes les lettres de l'alphabet jour par jour, mois par mois, pour n'arriver que longtemps après aux mots et aux phrases, il trouvait plus judicieux, plus conforme à la nature de l'enfant, de partir de combinaisons de mots ou de lettres rappelant des idées attrayantes et captivant l'attention de l'élève. Dessinez un nid d'oiseau sur le tableau noir, écrivez au-dessous le mot *nid*,

faites aux enfants une leçon de choses sur ce sujet, et vous verrez si en un quart d'heure ils ne connaîtront pas au moins trois lettres. Cette méthode qui a fait depuis son chemin en Amérique, en Allemagne, en France, Peirce l'a décrite lui-même en 1844 dans un mémoire lu à la séance annuelle de l'*Institut américain d'instruction*.

Pour l'arithmétique aussi, il étonnait, il émerveillait ses élèves. Au retour d'une inspection à Lexington, Horace Mann écrivait dans son journal intime : « *14 septembre 1839*. Passé la journée entière dans l'école de Peirce, journée fort agréable. Quelque haute idée que j'eusse de son talent d'enseigner, il la surpasse de beaucoup. Il est unique dans l'art de gagner la confiance de ses élèves. Je n'avais rien vu de pareil dans aucune école. Les exercices étaient conduits de la façon la plus parfaite : le principe nettement posé était ensuite appliqué à divers ordres de faits, si bien que les élèves n'avaient pas seulement une plus claire compréhension du principe lui-même, mais étaient exercées à le retrouver sous la différence des applications. » Peirce suivait la méthode exposée par Colburn dans ses *Premières leçons d'arithmétique :* le calcul mental sur de petits nombres, et avec des applications pratiques très variées, ouvrait singulièrement l'esprit des élèves ; l'intérêt une fois excité n'avait pas le temps de se refroidir dans de longues opérations, ni de se détourner de la logique même du raisonnement. Quelques années plus tard, Horace Mann, ayant à présider une conférence d'instituteurs à Pittfield, demanda le concours de Peirce ou, à son défaut, de miss Caroline Tilden, sa collaboratrice, pour montrer à ces régents de village « ce que c'est qu'une leçon d'arithmétique ». C'est miss Tilden qui fut envoyée, et elle fit sur ces grands élèves une impression prodigieuse : « Ç'a été un coup de haute politique de m'envoyer miss Tilden, écrivit Mann après la conférence. Elle a fait cent fois plus d'effet que vous ou moi n'en aurions pu faire, à égalité de savoir et de talent. » Peirce moins que tout autre dut être surpris du succès de sa collaboratrice favorite, la meilleure élève de son ami Tillinghast, et leur supérieure à tous deux pour l'enseignement de l'arithmétique, de l'aveu empressé de l'un et de l'autre.

Et ainsi en était-il de l'enseignement de l'écriture, où Peirce

excellait, de la grammaire, de la géographie : partout la routine était combattue, l'attention provoquée, la mémoire laissée à son véritable rôle, le jugement exercé. Rien n'était plus attrayant, mais plus fatigant aussi à la longue, que ces colloques où maître et élèves apportaient toute l'application d'esprit dont ils étaient capables, suivaient d'un œil attentif toutes les transformations d'une idée, mettaient en commun leurs remarques, leurs doutes, leurs intuitions, et ne quittaient une matière qu'après l'avoir épuisée. Toute difficulté devait trouver sa solution, toute question amener la vraie réponse, non la plus juste, mais la seule juste. Peirce voulait que, avant de donner leurs leçons dans l'école annexe, les élèves-maîtresses s'y fussent préparées par une élaboration complète non seulement du sujet à traiter, mais de la forme à lui donner pour le mettre à la portée des enfants. Il leur permettait pour cette préparation l'usage des livres, mais à la condition expresse de les laisser ensuite dans leur chambre de travail. Défense absolue d'y recourir durant la leçon même : l'élève ne s'instruit en classe que par la parole et la pensée du maître; il ne doit y puiser que la clarté la plus parfaite, sans détail oiseux d'érudition. Tout ce qui n'est que dans la mémoire du professeur ne va pas à l'intelligence de l'élève; tout ce qui n'ajoute pas à la lumière de l'idée l'offusque; tout ce qui ne dégage pas une vérité l'embarrasse. Pour assurer la clarté par une dernière précaution, il exigeait qu'un seul sujet fût traité à la fois et, dans aucune leçon d'aucun degré, il ne permettait de passer à une matière nouvelle tant que la précédente n'était pas entièrement possédée.

Il saute aux yeux que cette leçon de pédagog, était, à un haut degré, une leçon de morale, et que cette façon de cultiver les esprits était une culture vigoureuse des caractères. Les *récitations* avaient quelque chose de grave et de sacré. Y arriver sans une préparation ou une attention suffisantes était comme un manque de respect; mettre sur la voie par un mot, par un signe, celle qui était interrogée, était un péché contre la vérité. L'émotion de Peirce lui inspirait en pareil cas les paroles les plus sévères : on se gardait de les mériter deux fois. Tous sentaient que la vérité, son culte et sa loi suprême, avait droit à l'hommage pratique de tous. La vérité pour lui n'était pas

seulement l'accord d'une idée avec la réalité des choses, mais, dans un sens plus intime, l'accord parfait des paroles avec l'idée, et de l'idée avec les actes. Aussi, quand, presque à la fin de chaque leçon, Peirce répétait : « Mes élèves, vivez pour la vérité, » *My pupils, live for the truth*, l'émotion était toujours profonde et chacun se retirait pensif et dominé par l'idée de la haute mission de l'éducateur. Une des élèves de Lexington a écrit depuis : « Les murs de nos salles de classe ont si souvent entendu cette parole que, s'ils venaient à s'écrouler, nos oreilles à nous ne pourraient percevoir que ce son : *Live for the truth.* »

Cette élévation de caractère et ce profond sentiment des droits de la vérité donnaient à Peirce un ascendant extraordinaire sur ses élèves. Il leur apparaissait, par son savoir, comme l'organe d'une vérité nouvelle et supérieure, en même temps que sa bienveillance et son dévouement infatigable le désignaient à l'affection de toutes comme un véritable père. *Father Peirce*, c'est le nom qu'elles lui donnaient, le seul sous lequel il dût être désormais connu dans les écoles dont elles avaient la direction. Malheureusement, sa santé ne pouvait suffire à tant d'efforts. Épuisé de fatigue, il fut obligé, au bout de trois ans, de donner sa démission. Horace Mann en annonça la nouvelle dans son sixième rapport (1842). « C'était, dit-il, notre ardent désir de conserver les services d'un maître qui a rempli ses fonctions avec tant d'honneur pour lui-même et d'utilité pour le public. Jamais peut-être tant d'assiduité et de fidélité n'ont distingué et récompensé les efforts d'un instituteur. M. Peirce se retire, mais les modèles de leçons qu'il a laissés et le don qu'il a eu de provoquer l'enthousiasme pour la noble cause de l'éducation, resteront longtemps un bienfait pour notre jeunesse. »

Pendant que le professeur fatigué allait chercher un trop juste repos dans sa chère île de Nantucket, son successeur provisoire (car il ne voulut accepter que comme un dépôt la place d'un tel directeur), M. Samuel May, fit une enquête sur la valeur morale et pédagogique des élèves formées par Peirce. Le nombre s'en était accru : il y en avait quarante-deux à Lexington, et cinquante étaient entrées dans les écoles. Les comités scolaires savaient que leurs réponses seraient prises en considération dans le débat qui devait s'ouvrir à la législature sur le

maintien ou la suppression des écoles normales. Ils furent unanimes, sauf un ou deux, à constater qu'on n'avait jamais eu dans les écoles des maîtresses aussi capables, aussi fidèles à leurs devoirs, aussi bien qualifiées pour les diverses parties de leur tâche. Les efforts de Peirce n'avaient donc pas été stériles. On reconnaissait sa marque sur ses élèves, on devait l'y retrouver longtemps : la solidité, la clarté, la méthode, le soin des détails, l'idée que, en éducation, il n'y a pas de petites choses, les distinguaient partout. Horace Mann en eut un jour une preuve singulière. Une maîtresse de piano de Boston donnait avec tant de soin ses leçons et veillait avec un tel scrupule à ce que les exercices donnés à ses élèves fussent exactement faits, qu'une dame surprise s'écria devant lui : « On dirait une élève de M. Peirce. » Et c'en était une. Non qu'il y eût jamais eu à l'école normale de piano ou de leçons de piano, mais l'esprit de Peirce suivait son élève dans un nouvel ordre d'enseignement. La cause des écoles normales était donc gagnée, et, par un bonheur espéré de tous, la santé du maître se rétablissait; l'espoir renaissait de lui voir bientôt reprendre la direction de l'école.

Il la reprit au bout de deux ans, non plus à Lexington, mais à West-Newton, où un local plus vaste était mis à sa disposition. Il fallait seulement l'aménager. Peirce eut à démontrer que ses aptitudes pédagogiques étaient aussi variées que solides, qu'il n'excellait pas moins à installer une école qu'à la diriger, que l'architecture scolaire lui était aussi familière que les nouvelles méthodes de géographie et de calcul. Il tira un merveilleux parti des bâtiments, des cours, des jardins, pourvut les classes du matériel le mieux approprié, établit le meilleur système de ventilation et de chauffage. C'est à West-Newton qu'il organisa ces cours de seconde année qu'il était trop enclin à vouloir enrichir. Un jour (7 mai 1846) il reçut du secrétaire du Bureau d'éducation ce laconique billet : « J'apprends que vous allez ajouter une classe par semaine au programme des études. Je proteste contre cette addition. Votre passion pour la gloire de l'école ne doit pas être un Moloch auquel on immole des vierges. »

Peut-on s'étonner que Peirce exigeât beaucoup des autres

quand il se ménageait si peu lui-même? Il travaillait sans relâche, ne s'accordant que quatre heures de sommeil par jour et jamais plus. Il suivait un régime des plus sobres; le vin en était exclu, nous l'avons dit, et il avait réglé le reste de façon à ménager le plus possible la liberté de son esprit et de son temps. On remarqua que dans une carrière de cinquante ans, il n'avait jamais, sans raison majeure, pris un jour de congé ou manqué une leçon. Il fut en retard deux fois. C'est en s'astreignant volontairement aux plus rudes travaux qu'il contracta la maladie qui l'obligea à quitter définitivement la direction de son école en 1849. Il n'avait que des dames dans le personnel de ses élèves, et plusieurs d'entre elles étaient fort pauvres. Pour ménager leur santé et leur bourse, il se chargea lui-même du gros service, pour lequel il n'aurait jamais trouvé d'ailleurs un homme assez exact. Le service devait être fait de façon à éviter aux leçons la perte même d'une minute. En hiver donc, il préparait les calorifères à onze heures du soir ou à minuit avant de se mettre au lit; puis, dans les grands froids, il les allumait à trois ou quatre heures du matin, balayait la neige des sentiers où il fallait passer, allait chercher l'eau pour la journée à un puits voisin, et préparait ensuite ses leçons dans sa classe jusqu'au lever des élèves.

Ces soins et ces labeurs qui n'étaient pas ignorés ajoutaient à la vénération reconnaissante de celles qui en étaient l'objet. Aussi, quand il fut avéré que les forces de Peirce ne pouvaient plus suffire à la tâche et qu'il allait dire adieu pour toujours à la maison qu'il avait littéralement créée, ce fut un deuil général dans l'école. Le jour du départ fut pourtant une fête. On était accouru de toutes parts pour lui dire adieu. Les anciennes élèves s'étaient réunies pour témoigner leur gratitude au maître vénéré; aidées de leurs jeunes compagnes, elles avaient décoré l'école dont elles faisaient les honneurs aux membres du Bureau d'éducation et à un grand nombre d'amis de l'œuvre accourus de Boston. Horace Mann, député au Congrès depuis deux ans, arriva de Washington pour la circonstance. Laissant au nouveau secrétaire du Bureau d'éducation le soin de décerner à Peirce les éloges officiels, il rappela la longue amitié qui l'avait uni à lui, dit qu'il avait connu Peirce quand sa renommée n'était qu'*insulaire*,

que, *continentale* aujourd'hui, elle serait désormais *coextensive avec la civilisation.*

Comment faire accepter à un homme de tant de délicatesse un de ces témoignages de reconnaissance qui prennent volontiers en Amérique la forme d'une bourse garnie de dollars? Ses élèves imaginèrent de le lui faire présenter par la *Société américaine de la Paix*, dont il était membre et qui le nommait son représentant au Congrès universel de la Paix, sur le point de s'ouvrir à Paris.

Il partit aussitôt avec un ami, Joseph Allen, qui s'était imaginé à tort connaître bien le vieux pédagogue. Il fut surpris, au cours de ce voyage, ne le quittant jamais et dormant dans la même chambre, de ce qu'il découvrit encore en lui de solidité, de bonté, de finesse d'esprit. Après un séjour de quelques mois en Angleterre et sur le continent, Peirce revint plus dispos en Amérique. Soit par nécessité, — il était loin d'être riche, — soit par un irrésistible attrait pour l'éducation, il reprit ses leçons à West-Newton, non plus à l'école normale qu'une nouvelle translation venait d'établir à Framingham, mais dans le bâtiment qu'elle avait laissé à une école privée. Il remplit avec une parfaite modestie un poste subordonné dans la maison même où il avait occupé le premier rang. Tel, peu de temps auparavant, John Quincy Adams avait honoré au Congrès le mandat de député, après avoir été président de la république. Le professeur resta fidèle aux principes et aux procédés du directeur d'école normale; il abonda même encore plus dans le sens qui avait marqué l'originalité de sa pédagogie.

Il mit plus que jamais l'accent sur le côté moral de l'éducation, ne comprenant pas la discipline de l'esprit sans celle de la volonté, ne voulant éclairer les hommes que pour les rendre meilleurs. Tel avait été son but constant. Il a dit de lui-même : « J'ai voulu former des maîtres capables de préparer les enfants aux devoirs de la vie pratique, de les rendre effectivement bons; je ne dis pas seulement bons élèves au point de vue de la lecture, de la grammaire, du calcul, mais braves enfants, obéissants, respectueux, polis, sincères, afin qu'ils devinssent plus tard d'utiles citoyens, des voisins serviables, des hommes, des femmes animés d'honnêtes sentiments. Voilà ce que j'ai voulu

en inculquant la vérité sur l'art d'enseigner et de gouverner l'enfance, en réclamant la vérité en toutes choses, en en donnant moi-même le vivant exemple. »

L'école forme-t-elle de tels enfants? Prépare-t-elle de tels hommes, de telles femmes? Même perfectionnée par la réforme pédagogique de la Nouvelle-Angleterre, même dirigée par les élèves de Lexington et de West-Newton, tient-elle ses promesses, réalise-t-elle les espérances des philanthropes et des moralistes? Voilà ce que se demandait notre pédagogue dans le demi-repos que goûtait sa vieillesse. Et toujours scrupuleux, toujours peu satisfait de lui-même et de son œuvre, Peirce ne pouvait s'empêcher d'en douter; il se disait qu'on faisait trop pour l'esprit, trop peu pour les mœurs; qu'on cultivait la tête, qu'on négligeait le cœur et le caractère. Il résuma en 1853 ses réflexions et ses craintes dans un mémoire sur *le crime, ses causes, et les moyens de le prévenir*, qu'il adressa sans le signer au Comité de l'*Institut américain d'instruction* pour être inséré, s'il y avait lieu, dans le Bulletin de cette grande société pédagogique. Tous les membres du comité qui lurent cet écrit en furent extraordinairement frappés et émirent isolément un avis des plus favorables. Mais dans la réunion où la publication devait être décidée leur opinion se modifia. Peirce s'exprimait avec une liberté sévère sur les écoles de la Nouvelle-Angleterre, sur leur efficacité morale au moins douteuse. On craignit de nuire à leur réputation, de blesser des susceptibilités, en insérant le mémoire. On l'écarta. Peirce pourtant n'avait point soutenu, comme on l'assura alors, que les écoles américaines fussent une des causes productives du crime; il les avait seulement accusées de ne pas faire assez pour le prévenir. Il démontrait que l'éducation purement intellectuelle n'est point une garantie contre l'immoralité; que le crime même peut se développer en même temps que l'attention apportée à l'instruction publique; que tel était le cas dans la Nouvelle-Angleterre, où l'école faisait trop peu de place à l'élément moral. Il terminait par un éloquent appel aux maîtres, aux comités scolaires, aux parents, à tous les amis de l'éducation, et les pressait de donner une plus grande place à la culture morale des enfants. Et pour son compte, dans ses dernières leçons à West-Newton, il se préoc-

cupait avant tout du caractère et des dispositions de ses élèves. Quand il trouvait en eux quelque sentiment suspect ou mauvais, il n'avait pas de relâche qu'il n'eût porté remède au mal, tant il craignait de bâtir sur un fondement ruineux, tant il éprouvait de tristesse à l'idée de talents, surtout remarquables, qui ne fussent pas au service d'une conscience droite !

En 1856, il interrompit sa collaboration à l'école de West-Newton : l'âge et la fatigue lui interdisaient désormais tout travail. Horace Mann, alors principal d'un collège dans l'Ohio, lui écrivit pour féliciter *le Nestor des maîtres d'école* d'un repos si bien gagné. Mais il ajouta, pour entrer davantage dans l'intimité des pensées de son ami : « Je sens plus vivement chaque jour que j'aurai bientôt aussi à quitter le champ de l'action, et pourtant mon zèle ne fait que s'enflammer dans la lutte contre le mal. Ce qu'il y a de plus triste dans la mort, c'est qu'elle nous rend spectateurs, de lutteurs que nous étions. Et vous, vous résignez-vous à vous retirer de la bataille? Supportez-vous patiemment les délais que la Providence impose au progrès ? » La même passion pour le progrès moral et social avait en effet animé les deux principaux champions de la réforme pédagogique. Un de leurs émules, Nicolas Tillinghast, avait mérité d'être admis troisième dans cette noble fraternité d'armes. Il venait de tomber jeune encore sur le champ d'honneur. Quand Peirce à son tour fut trahi par ses forces, qui devaient languir quatre ans encore avant de s'éteindre, le 6 avril 1860, Mann ne pensa qu'à redoubler d'efforts. Il mit plus que jamais à l'ordre du jour de son collège la discipline de West-Point, le Saint-Cyr américain où s'était formé Tillinghast, et la conscience des écoles normales du Massachusetts, dont Peirce avait été la plus haute expression. Discipline et conscience : il y a des devises plus brillantes ; des deux côtés de l'Océan, la pédagogie pratique n'en saurait choisir une meilleure.

M.-J. Gaufrès.

LES CERCLES CANTONAUX

D'EDUCATION POPULAIRE

Sous ce titre, la *Revue pédagogique* a publié, dans son numéro du 15 février 1884, un article de M. Édouard Sylvin, qui n'aura pas échappé, nous l'espérons du moins, à l'attention de nos lecteurs.

Grouper dans chaque canton, en vue du progrès intellectuel, moral et matériel, des forces que leur isolement condamne à l'impuissance; éveiller ainsi l'esprit public à la campagne; y faire peu à peu pénétrer, avec la lumière, tous les bienfaits de la vie sociale et de la civilisation des villes; organiser enfin, en l'éclairant, la démocratie rurale, tout en contribuant, par le développement de l'instruction agricole et du bien-être qui en résultera, à enrayer le mouvement d'émigration qui dépeuple les champs et qui est l'une des causes principales de la crise économique actuelle; tel est le but que se proposent les fondateurs des cercles cantonaux.

Nous publions volontiers le modèle suivant de statuts, qui nous est communiqué par M. G. Lafargue, sous-préfet de Lunéville, ainsi que les indications pratiques dont l'auteur les a fait suivre, où sont envisagées et résolues la plupart des difficultés que pourraient rencontrer les promoteurs des cercles cantonaux.

Modèle de Statuts pour l'établissement de cercles cantonaux.

CERCLE CANTONAL DE ....

CHAPITRE Ier. — *Formation et but du cercle.*

ARTICLE PREMIER. — Il est créé à .... un cercle cantonal ayant pour but de grouper les habitants du canton en vue de l'établissement des institutions d'intérêt général et patriotique, d'éducation populaire et de progrès social, dont ils auront reconnu l'utilité (1).

---

(1) *Bibliothèque populaire circulante et bibliothèque pédagogique cantonale; — musée cantonal; — lectures et conférences publiques; — bataillon scolaire*

Un local commode et confortable servira de lieu de réunion ou *cercle proprement dit* à ceux des membres de l'association qui, sous certaines conditions spéciales ci-après déterminées, auront été admis à en faire partie. Ce cercle sera organisé comme les cercles ordinaires, au point de vue des distractions, des relations sociales et d'affaires, de la lecture des journaux et revues, etc.

Chapitre II. — *Composition du cercle.*

Art. 2. — Le cercle se compose :
1° De membres fondateurs;
2° De membres participants;
3° De membres souscripteurs ou adhérents.

Les *membres fondateurs* sont ceux qui font, en entrant, un versement de — francs (1) au moins, dont — francs de souscription pour les œuvres cantonales et — francs pour le cercle, moyennant quoi ils seront, s'ils le veulent, dispensés pour — ans (2) de toutes autres contributions.

Les *membres participants* sont ceux qui paient une cotisation annuelle de — francs (3), dont — francs pour les œuvres et — francs pour le cercle, s'ils résident au chef-lieu de canton, et de — francs (4) seulement, dont — francs pour les œuvres et — francs pour le cercle, s'ils résident au dehors.

Les *membres souscripteurs* ou *adhérents* sont ceux qui ne paient qu'une cotisation annuelle dont le minimum est fixé à — francs (5).

L'impôt de 20 0/0 sur les cotisations des membres du *cercle proprement dit* sera payé par le cercle lui-même et compris dans les frais généraux.

---

composé des enfants de 12 à 16 ans, — *bataillon cantonal d'adultes*, composé des jeunes gens de 16 à 21 ans; — *revues et concours de ces bataillons*; — *fêtes cantonales de l'enfance et de la jeunesse (distribution de prix)*; — *associations cantonales d'instruction et de progrès agricoles*; *champs et jardins publics d'expériences*; — *comices et syndicats agricoles*; — *sociétés cantonales coopératives de consommation, de production, etc*; — *sociétés cantonales de secours mutuels*; — *caisses cantonales d'épargne ou de dépôts, d'assurance et de crédit*; — *organisation de fêtes cantonales et patriotiques.*

Cette énumération, purement énonciative, n'a, bien entendu, rien d'obligatoire ni de limitatif pour les organisateurs de cercles cantonaux. C'est à eux d'apprécier ce qui pourra le mieux convenir au milieu dans lequel ils se trouveront, de commencer par ce qui leur semblera le plus utile ou le plus facilement réalisable, et d'ajourner le reste.

(1) 100 francs, par exemple, dont 80 francs pour les œuvres et 20 francs pour le cercle.

(2) Cinq ans ou dix ans, par exemple.

(3) 25 francs, par exemple, dont 20 francs pour les œuvres et 5 francs pour le cercle.

(4) 6 francs, par exemple, dont 5 francs pour les œuvres et 1 franc pour le cercle.

(5) 1 franc ou 2 francs, par exemple.

Pour être admis comme membre fondateur ou comme membre participant, il faut être majeur et être agréé par le Comité sur la présentation d'au moins deux sociétaires, fondateurs eux-mêmes ou participants.

Pour être admis en qualité de membre souscripteur ou adhérent, aucune condition d'âge ni de sexe, ni de présentation n'est nécessaire. Il suffit de souscrire. Toutefois les mineurs devront y être autorisés par leurs parents ou tuteurs.

Art. 3. — Tous les membres majeurs du cercle peuvent, sans distinction de la catégorie à laquelle ils appartiennent, prendre part aux réunions des assemblées générales et aux travaux des sections ou commissions dont il sera parlé à l'article 13.

Mais les membres des deux premières catégories (fondateurs et participants) ont seuls le droit de profiter des avantages matériels du lieu de réunion ou *cercle proprement dit.*

Les simples souscripteurs ou adhérents, ne profitant pas de ces avantages, n'en supportent pas non plus les charges. Le produit de leurs cotisations est exclusivement affecté à l'entretien des œuvres cantonales d'intérêt général et fait par conséquent l'objet d'une comptabilité distincte.

Les uns et les autres reçoivent, en entrant, un exemplaire des statuts, et leurs noms sont inscrits, soit sur le tableau des *membres fondateurs.* soit sur celui des *membres participants,* soit sur celui des *membres souscripteurs,* soit sur celui des *donateurs,* qui seront apposés dans le principal salon du cercle, avec inscription, en regard, du montant des cotisations ou dons de chacun d'eux.

Art. 4. — On n'est admis à faire partie du cercle proprement dit qu'à la condition de verser, en même temps que la cotisation y afférente, l'une des souscriptions imposées par l'article 2 aux membres fondateurs ou participants pour la création et l'entretien des institutions cantonales.

A titre tout à fait exceptionnel, cependant, le comité pourra, s'il le juge à propos, dispenser de cette dernière contribution les personnes ayant rendu ou susceptibles de rendre de grands services à l'association, et se consacrant, d'une manière particulièrement active et efficace, à l'organisation de certaines institutions, telles que : *bibliothèque cantonale, musée cantonal, conférences publiques, bataillons scolaires* ou *bataillons d'adultes,* etc., etc.

Les fonctionnaires de l'enseignement primaire ne seront tous, *quelle que soit leur résidence,* assujettis qu'à une cotisation annuelle de — francs (1) y compris l'abonnement à la bibliothèque pédagogique.

Art. 5. — Le paiement de la cotisation est exigible par semestre et d'avance.

Tout sociétaire en retard de trois mois sera invité à se libérer par une lettre du bureau ; faute de satisfaire dans la huitaine à cette invitation, il sera considéré comme démissionnaire à moins d'absence constatée.

Art. 6. — L'exclusion pourra en outre être prononcée, à la demande du bureau ou du comité, mais seulement en assemblée générale et pour des motifs très graves.

---

(1) 6 francs, par exemple, comme tous les habitants de la campagne.

CHAPITRE III. — *Organisation et fonctionnement du cercle.*

ART. 7. — Le cercle est administré par un comité de douze membres nommé à la pluralité des voix, au scrutin secret, en assemblée générale, et renouvelable au mois de janvier de chaque année.

Tous les membres sortants sont rééligibles. Les vacances seront comblées en assemblée générale toutes les fois que l'effectif sera réduit d'un quart (1).

ART. 8. — Le comité choisit dans son sein, dès sa première séance, un président, un vice-président, un secrétaire-archiviste, un secrétaire-adjoint, s'il y a lieu, et un trésorier. L'élection a lieu au scrutin secret.

Le président convoque et préside les assemblées générales, les réunions du comité, les concours et les fêtes données par la société. Il signe les cartes des sociétaires et les mandats à payer.

Le vice-président remplace le président en cas d'empêchement.

Le secrétaire-archiviste et le secrétaire-adjoint tiennent le registre des procès-verbaux, rédigent, sous la direction du président, les avis de convocation, la délivrance des cartes et toute la correspondance. Le secrétaire-archiviste est chargé en outre de la conservation des archives et du matériel de la société.

Le trésorier tient la caisse de la société, perçoit les cotisations, en donne quittance, et solde les mandats délivrés par le président.

Il rend compte de sa gestion chaque année en assemblée générale, après avoir soumis ses livres au visa du comité.

ART. 9. — Le comité ne peut valablement délibérer sans la présence de la majorité de ses membres sur les questions qui lui sont soumises pour la première fois. Dans le cas où, par suite de l'insuffisance du nombre des membres présents, une deuxième réunion serait nécessaire, il y serait délibéré valablement, quel que fût le nombre des présents. En cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Le comité se réunit au moins une fois par mois au lieu, au jour et à l'heure fixés par lui, ou à son défaut, par le président, et chaque fois que le bureau le convoque ou que trois de ses membres en font la demande.

Les convocations doivent avoir lieu au moins trois jours à l'avance, par lettres individuelles, et mentionner l'ordre du jour.

ART. 10. — Dans l'assemblée générale annuelle de janvier sont arrêtés les comptes de l'exercice précédent et le budget du nouveau, après qu'ils ont été préalablement soumis par le bureau avec toutes les pièces justificatives à l'examen du comité et approuvés par lui.

On y entend aussi un rapport d'ensemble du secrétaire général et des rapports spéciaux sur chacun des objets indiqués par le comité et dont il aura désigné les rapporteurs.

Outre cette réunion ordinaire, le comité pourra provoquer autant de réunions extraordinaires qu'il le jugera convenable, soit pour

(1) Autant que possible, il conviendra que les membres du comité, comme ceux du bureau, soient choisis parmi ceux des membres du cercle qui résident au chef-lieu ou qui peuvent s'y rendre aisément.

délibérer sur des sujets intéressant gravement les finances ou l'avenir de l'association, comme des créations d'œuvres cantonales, soit pour opérer dans les statuts des modifications reconnues nécessaires.

L'assemblée générale devra en outre être convoquée par le bureau, toutes les fois que vingt-cinq signataires, membres du cercle, en feront la demande.

Les convocations seront toujours faites au moins huit jours à l'avance.

Art. 11. — Tout sociétaire peut faire en assemblée générale telle proposition qu'il jugera utile, à la condition d'en communiquer le texte au comité huit jours au moins avant l'époque fixée pour la tenue de l'assemblée. Toute proposition qui n'aura pas été communiquée de la sorte sera renvoyée de droit à l'assemblée générale suivante, à moins que la délibération immédiate ne soit demandée par vingt-cinq signataires. Si la proposition tendait à une révision des statuts, elle devrait, dans tous les cas, être signée de vingt-cinq membres du cercle.

Art. 12. — Le comité est chargé du choix des journaux et revues, de la règlementation du service des consommations et des jeux de cartes, de billard, etc. Les jeux de hasard pourront, s'il y a lieu, être absolument interdits.

Art. 13. — Tous les membres du cercle seront, d'après leurs compétences, répartis par le comité en autant de commissions spéciales qu'il y aura d'institutions cantonales existantes ou à créer (1).

La même personne pourra, si elle le désire et si le comité le croit utile, prendre part aux travaux de plusieurs commissions. Les membres du bureau font de droit partie de toutes ces commissions avec voix consultative. Un rapporteur est désigné pour soutenir les conclusions de la commission devant le comité qui les adopte ou les rejette.

Art. 14. — Toutes discussions politiques ou religieuses sont interdites dans les réunions de la société et dans celles du comité et des commissions.

Chapitre IV. — *Ressources de l'association.*

Art. 15. — Les ressources du cercle se composent :

1° Des versements opérés par les membres fondateurs, par les membres participants, par les membres souscripteurs ou adhérents et par les donateurs; — les dons sont reçus quel qu'en soit le chiffre;

2° Des subventions allouées par les communes du canton, par le département et par l'État;

3° Du produit des consommations, s'il y a lieu; des droits de jeu et des amendes prononcées pour infractions au règlement intérieur du cercle ou aux règlements spéciaux du bataillon d'adultes et des autres institutions qui auront été fondées;

4° Du produit des quêtes et des loteries organisées dans les con-

(1) L'assistance aux séances des commissions sera, bien entendu, *facultative*. Les simples souscripteurs ou adhérents pourront y prendre part, aussi bien que les membres fondateurs ou participants.

férences, au musée, etc., et du produit des troncs qui seront apposés dans les salles du cercle et dans les établissements publics;

5° Du produit des quêtes ou des tombolas qui pourront être organisées et des droits d'entrée qui pourront être établis dans les fêtes cantonales ou patriotiques, dans les concerts et représentation théatrales, etc.

En cas de dissolution, l'assemblée générale règlerait, sur la proposition du comité, l'emploi qui devrait être fait de l'actif de la société.

Remarques et indications pratiques.

I. — *Circonscriptions des cercles.*

En principe, le *cercle cantonal*, comme son nom l'indique, n'est destiné qu'aux habitants du canton. Mais il conviendra d'accepter, de solliciter même les adhésions des personnes qui, bien qu'étrangères au canton ou n'y résidant pas habituellement, s'intéresseraient à la prospérité du cercle et consentiraient à en faire partie.

D'un autre côté, les circonscriptions cantonales n'ont pas toujours été établies conformément à la nature des choses; ou bien, il est arrivé que les modifications survenues dans le mode de transport des personnes (ouverture de routes nouvelles, de chemins de fer, etc.), dans l'importance relative des localités, dans le développement de leur commerce, de leurs industries (créations d'établissements agricoles ou industriels, de marchés, etc.), ont déterminé des affinités nouvelles et nécessaires qui ne correspondent plus très bien aux vieilles circonscriptions administratives.

En attendant qu'il soit procédé à un remaniement général de ces circonscriptions, — travail qui s'imposera à bref délai, — ce qu'il faut consulter avant tout, pour l'établissement des *cercles cantonaux*, c'est la facilité des communications, l'existence des relations réelles et naturelles.

Certaines communes devront donc, à ce point de vue, être rattachées à des localités autres que le chef-lieu du canton auxquelles elles appartiennent. Il n'y a point d'inconvénient, il y a tout avantage au contraire, à ce qu'il soit ainsi procédé, même à l'égard des communes d'arrondissements ou de départements voisins.

Il est à remarquer que, si quelques cantons sont trop petits pour l'organisation projetée, et doivent être rattachés à d'autres, — ce cas est rare, — d'autres, en bien plus grand nombre, sont trop grands et pourraient utilement donner lieu à deux ou trois groupements distincts. Il sera aussi facile qu'avantageux d'établir, en ce cas, deux ou trois cercles dans le même canton, où se rencontreront presque toujours des villes ou des bourgs assez importants pour servir de siège et de noyau à des cercles semblables à celui du chef-lieu.

II. — *Choix d'un local.*

Dans les cantons où, soit à cause de la difficulté de trouver un local, soit pour tout autre motif, il ne serait pas possible de constituer tout de suite un cercle *avec lieu de réunion*, on pourra se borner *provisoirement* à constituer des cercles cantonaux uniquement com-

posés de membres souscripteurs ou adhérents, comme ceux déjà créés par la *Ligue française de l'enseignement*, en attendant que des circonstances plus favorables permettent d'arriver à une organisation complète et définitive.

Toutes les fois que ce sera possible, on installera le cercle dans les pièces d'un premier étage, au-dessus d'un café. L'expérience démontre qu'il y a, à procéder ainsi, une très grande économie.

D'une part, en effet, le cercle n'a de la sorte, dans la plupart des cas, ni mobilier, billard et matériel de toute espèce à acquérir, ni gérant et garçons à payer, le service étant fait par le personnel de l'hôtel ou du café. D'autre part on trouvera presque toujours un cafetier ou hôtelier disposé à livrer le local, moyennant une très faible indemnité de location, de chauffage et d'éclairage, la fourniture des consommations devant lui procurer un supplément de rémunération très notable.

Afin d'obtenir un plus fort rabais et de ne pas exciter par des préférences injustifiées le mécontentement des autres cafetiers, hôteliers ou aubergistes de la localité, il pourra convenir d'user de l'*adjudication*, limitée, bien entendu, à ceux d'entre eux qui seront en mesure d'offrir un local convenable et bien situé. Ce local devra comprendre *autant que possible* au moins deux pièces, une pour les consommations et les jeux, une autre pour la lecture des journaux et revues, pour la bibliothèque populaire circulante et pour la réunion du comité et des commissions.

III. — *Bibliothèques pédagogiques. Utilité des cercles cantonaux pour les instituteurs.*

Il sera très avantageux de réunir au cercle la *bibliothèque pédagogique*, s'il en existe. Dans certains départements tous les cantons ont la leur. Le chiffre de la cotisation annuelle, 2 ou 3 francs, payée par les instituteurs pour la bibliothèque pourra ainsi, si on le juge à propos, entrer en déduction de la cotisation qui leur sera demandée pour le cercle.

Ce système aura en outre le grand avantage de déterminer tous les instituteurs du canton à faire partie du cercle, ce qui sera tout profit pour leur instruction mutuelle et leur perfectionnement, ainsi que pour le succès des institutions cantonales.

Ils ne pourront en effet que gagner à entrer en relations suivies les uns avec les autres, ainsi qu'avec les délégués cantonaux de l'instruction primaire et les principaux habitants du canton.

La réunion de ces divers éléments permettra de constituer, au grand avantage de tous et particulièrement des instituteurs, des associations vivantes et agissantes, dans de nombreux cantons où l'établissement dans de bonnes conditions de cercles exclusivement pédagogiques serait ou impossible ou bien difficile, et ne répondrait d'ailleurs qu'incomplètement aux nécessités locales et générales de la situation.

Ce sera aux organisateurs du cercle de provoquer, dès le début, cette annexion, très désirable à tous les points de vue.

Nous disons *annexion* et non *fusion*, parce que la bibliothèque pédagogique conservant son autonomie et restant distincte du cercle

cantonal, au double point de vue du local et du fonctionnement, les institutrices pourront, sans aucun inconvénient, continuer d'en faire partie aux mêmes conditions que si l'annexion n'existait pas. Les instituteurs, faisant seuls partie du cercle cantonal proprement dit, seraient seuls assujettis au paiement de la différence entre la cotisation du cercle et celle de la bibliothèque pédagogique, exclusivement affectée à son entretien.

Il ne serait demandé aux institutrices de concourir à la création et à l'entretien des œuvres cantonales que par le paiement, qui resterait d'ailleurs *facultatif*, de la modique cotisation des membres souscripteurs ou adhérents, que l'on pourrait fixer à 1 ou 2 francs par exemple.

Quant aux adjoints, qui sont généralement dispensés de toute contribution pour la bibliothèque pédagogique, à la charge d'en assurer le service, ils continueraient à jouir de la même dispense, et ceux d'entre eux qui consentiraient à s'occuper activement du fonctionnement de la bibliothèque cantonale, de l'organisation du musée cantonal ou des autres institutions cantonales, pourraient être également dispensés du paiement de la part de cotisation afférente au cercle. Ce serait une heureuse application du système de la prestation en argent ou en nature, au choix des prestataires.

IV. — *Impôt et cotisations.*

L'impôt de 20 0/0 sur les cercles aurait constitué une difficulté, sans la combinaison adoptée dans les statuts qui précèdent et grâce à laquelle il se trouve réduit à une proportion très acceptable.

Il importe donc que les statuts distinguent clairement les cotisations destinées aux œuvres cantonales de celles affectées au cercle proprement dit, afin que l'impôt ne soit perçu que sur ces dernières.

D'un autre côté la division des membres en trois classes, membres *fondateurs*, membres *participants* et membres *souscripteurs*, aura pour effet : 1° de mettre à la disposition des organisateurs un certain capital immédiatement disponible pour subvenir aux premières dépenses d'installation du cercle et d'organisation des œuvres cantonales; 2° d'assurer au cercle les revenus annuels nécessaires à leur entretien; 3° d'utiliser, en vue du but d'intérêt général à poursuivre, le concours de toutes les personnes de bonne volonté, y compris celles qui, à cause de leur sexe, de leur âge, de leurs infirmités, de la modicité de leurs ressources ou de leurs convenances particulières, ne feraient point partie du cercle proprement dit.

V. — *Donations et legs. — Déclaration d'utilité publique.*

Après quelques années d'existence et de bon fonctionnement, les cercles cantonaux pourront obtenir la *déclaration d'utilité publique*, qui leur permettra d'acquérir légalement par donations et legs.

LES CAHIERS DE DEVOIRS MENSUELS

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

Il n'est pas de petites questions en pédagogie. Les meilleurs programmes scolaires comme les plus sages dispositions législatives n'ont souvent d'efficacité que par les bonnes mesures d'ordre qu'on prend pour les appliquer. Au nombre de ces mesures doit figurer en première ligne l'introduction dans les écoles primaires du *cahier de devoirs mensuels*. Il a été prescrit par l'article 13 de l'arrêté du 27 juillet 1882, qui dit : « Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de la scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera écrit sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé dans l'école. »

Une circulaire ministérielle du 25 août dernier a rappelé aux inspecteurs d'académie toute l'importance que l'administration attache à la tenue de ces cahiers, dont elle fait ressortir en ces termes la haute utilité : « Habituer les élèves et leurs parents à mesurer les progrès de chaque enfant par comparaison non avec les autres, mais avec lui-même, de manière à proportionner le mérite non pas au succès, mais à l'effort ; — habituer les maîtres à s'assurer périodiquement si la classe toute entière et non pas l'élite de la classe suit bien le programme et profite bien des leçons dans toutes les parties de l'enseignement : — habituer enfin les inspecteurs à prendre pour base des appréciations qu'ils ont à porter sur ce personnel, non pas seulement les impressions recueillies au cours d'une visite, les notes résultant de quelques interrogations, mais un ensemble de documents précis, se complétant et se corrigeant les uns les autres, auxquels on peut toujours recourir, qui permettent d'entrer dans tous les détails de la vie scolaire et d'être scrupuleusement équitable envers chaque

école, chaque maître et chaque élève: tels sont les avantages qu'on peut attendre à bon droit du cahier de devoirs mensuels. »

Le ministre entend d'ailleurs laisser une grande liberté aux inspecteurs primaires et aux instituteurs pour l'exécution de ses instructions, qui ne portent que sur quelques points très généraux. Il est bon en effet que chacun mette son honneur à faire tenir le mieux possible et à sa manière l'intéressant recueil où s'écriront l'histoire de l'élève et celle de l'école. Le modèle qui a été envoyé aux inspecteurs d'académie et aux principaux libraires contient à l'usage des enfants d'excellentes recommandations que nous espérons voir reproduites sur tous les cahiers que vont livrer les fournisseurs. Nous croyons intéresser nos lecteurs en mettant sous leurs yeux cette belle et généreuse page de pédagogie pratique, morale et patriotique :

Enfant! Ce cahier vous est remis pour être le compagnon et le témoin de vos études durant tout le temps que vous passerez à l'école.

Tous les mois environ, vous y remplirez quelques pages seulement; vous y écrirez le devoir que l'on vous aura donné à faire; ce devoir, vous le ferez de votre mieux, en classe, sans vous faire aider de personne, de manière que ce soit bien votre propre travail, et non pas celui d'un camarade ou d'un maître. Et vous continuerez ainsi jusqu'à votre sortie de l'école, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de treize ans ou jusqu'à ce que vous ayez obtenu le certificat d'études.

A mesure que ce cahier se remplira, vous aurez le plaisir de voir vous-même en le feuilletant les progrès que vous aurez faits : on pourra les mesurer d'un coup d'œil en comparant les dernières pages aux premières; on verra si vous avez mérité de passer du *cours élémentaire* au *cours moyen* et de celui-là au *cours supérieur*.

Ces devoirs mensuels ainsi réunis ne formeront ensemble qu'un bien petit volume. Cependant, ils seront en quelque sorte le résumé de toute votre enfance, l'histoire sommaire de vos six ou sept années d'étude. Vous serez heureux d'emporter ce souvenir de votre école le jour où vous en sortirez pour n'y plus revenir; vous garderez soigneusement ce modeste recueil, qui témoignera devant vous-même et devant tous de ce que vous avez été dans votre jeune âge.

Enfant! faites en sorte de pouvoir un jour regarder cet abrégé de votre vie scolaire sans avoir à en rougir! Il n'est pas indispensable pour cela que vous soyez un des premiers élèves de votre classe : l'avantage de ce cahier, c'est précisément qu'il n'a pas pour but de vous comparer avec vos camarades, mais de vous comparer successivement vous-même avec vous-même. Il ne s'agit pas de montrer

si vous êtes plus intelligent, plus habile, plus instruit que tel ou tel autre élève, mais bien de montrer, chaque année, chaque mois, si vous êtes plus habile et plus instruit que vous ne l'étiez quelque temps auparavant, si vous avez tâché de valoir mieux aujourd'hui qu'hier, si vous tâcherez de valoir mieux encore demain qu'aujourd'hui.

Appliquez-vous, enfant! Le cahier est là sous vos yeux, encore tout blanc, prêt à recevoir tout ce que vous saurez y mettre de bon, tout ce qui peut vous faire honneur et en même temps faire plaisir à vos parents et à vos maîtres : de belles pages d'écriture, de bonnes dictées, des devoirs soignés d'histoire, de géographie, de calcul. Appliquez-vous dès les premières pages; si celles-là sont remplies à votre satisfaction, vous voudrez que les suivantes le soient mieux encore.

Faire toujours des efforts, afin de faire toujours des progrès: c'est la loi de l'école parce que c'est la loi de la vie; les hommes y sont soumis tout comme les enfants. Ce cahier vous aidera peut-être à vous la rappeler en vous invitant à vous examiner vous-même fréquemment.

Enfant! songez encore à ceci : On ne travaille pas pour soi seul dans ce monde, on travaille aussi pour les autres. Les petits enfants eux-mêmes sans y penser travaillent pour leur pays. Car les bons écoliers feront les bons citoyens. Si vous employez bien vos jeunes années, si vous profitez sérieusement de tous les moyens d'instruction que la République prend soin d'offrir à tous ses enfants, vous pourrez rendre un jour à la patrie ce que la patrie fait aujourd'hui pour vous. La France a besoin de travailleurs et de gens de bien; vous serez un de ceux-là si vous vous y préparez dès maintenant. Ne perdez donc pas votre temps, vous n'en avez pas le droit : le paresseux fait du tort à lui-même sans doute, mais il fait tort surtout à son pays.

Si vous traversez quelques moments de faiblesse et de découragement, enfant, ne vous laissez pas abattre, et, pour reprendre courage, dites-vous tout bas à vous-même : Non, je ne veux pas être un inutile sur la terre, un ingrat envers ma famille, un ingrat envers la France. Je veux travailler, je veux devenir meilleur, non pas seulement parce que c'est MON INTÉRÊT, mais parce que c'est MON DEVOIR.

La *Revue pédagogique* accueillera avec empressement toutes les communications que les instituteurs et les inspecteurs pourraient lui adresser au sujet de ce nouveau moyen de contrôle et d'émulation.

LA PRESSE ET LES LIVRES

COMMENT JE SUIS DEVENU JOURNALISTE, par M. Francisque Sarcey (*Revue politique et littéraire*, nos du 13, du 20 et du 27 septembre). — M. Francisque Sarcey raconte aux lecteurs de la *Revue politique et littéraire* comment, dans les mauvaises années qui suivirent la loi de 1850 et le coup d'Etat de 1851, ennuyé et énervé par les vexations d'une administration qui semblait avoir pris à tâche « de désorganiser les études pour l'unique plaisir de taquiner son personnel » il a fini par tourner le dos à l'*alma mater* universitaire, devenue vilainement marâtre, pour se jeter aux hasards du journalisme, hasards qui l'ont d'ailleurs fort bien servi. Ce n'est point en un jour que M. Sarcey s'est ainsi décidé à quitter une carrière pour laquelle il se sentait une véritable vocation, et il a passé, d'autre part, avant de prendre cette détermination définitive, par diverses étapes, qu'il raconte avec beaucoup de verve et de bonne humeur, entremêlant son récit de réflexions et d'anecdotes dont nous pouvons tirer profit.

En voici une, par exemple, que, ce semble, le bonhomme Franklin ne renierait pas. A Chaumont, où M. Sarcey avait été nommé en 1851 professeur de troisième, il fréquentait avec plusieurs de ses collègues un restaurant où on leur donnait une fois par semaine « cette espèce de ragoût que l'on a longtemps appelé haricot de mouton et qui depuis a été promu à la dignité de navarin ». On mettait dans ce haricot beaucoup d'oignons, et il se trouva qu'aucun des professeurs n'aimait l'oignon. On fit venir le « gargotier », et on lui demanda de supprimer l'oignon du ragoût. — Ce n'est pas possible, répondit le gargotier. — Pourquoi n'est-ce pas possible ? — Parce qu'il n'y a pas de ragoût sans oignon; on met toujours de l'oignon dans un ragoût, un ragoût sans oignon ne serait pas un ragoût. — Eh bien ! ce ne sera pas un ragoût, ce sera autre chose; mais n'y mettez pas d'oignon. — Mais puisque c'est un ragoût ! » On ne put jamais l'en faire démordre, et le ragoût du père Debras, auquel il fallut se résigner, devint un texte quotidien de plaisanteries. Or, il y avait là un vieux professeur de philosophie qui sur ces plaisanteries prit à partie M. Sarcey : « Vous vous moquez beaucoup du père Debras, lui dit-il, vous ne vous apercevez pas que vous-même vous n'êtes pas beaucoup plus sage et qu'à chaque instant vous déclarez comme lui qu'il n'y a pas de ragoût possible sans oignon. » Et comme M. Sarcey paraissait surpris : « Vous sortez, continua le philosophe, de l'école normale; ils ont toutes sortes de qualités, les élèves de l'école normale ; ils aiment le simple. ils sont gentils et gais; mais ils ont un grand défaut : vous êtes tous péremptoires et tran-

chants; vous ne savez rien de la vie et vous croyez naïvement que, le principe une fois posé, les conséquences doivent s'en déduire selon la règle d'une inflexible logique. Vous aussi, vous dites sans cesse : Il faut de l'oignon dans le ragoût, et un ragoût sans oignon n'est pas du ragoût. » Sur quoi M. Sarcey se récriait : « Gageons, dit le philosophe, que je vous y prendrai deux fois par jour. »

« J'acceptai la gageure, ajoute M. Sarcey : c'était lui qui avait raison. Que de fois depuis je me suis vu arrêté sur le bord d'une assertion sèche et tranchante par ce mot que je voyais flotter sur ses lèvres moqueuses : Il faut de l'oignon dans le ragoût. Grâce à cette incessante surveillance, je finis par comprendre que ce n'était pas le tout que d'admettre théoriquement les idées des autres; qu'il fallait encore adoucir l'expression des siennes, y apporter des tempéraments et dissimuler au moins sous la grâce de la forme ce qu'il y a dans la pensée de trop net et de trop autoritaire.

» Je fis encore une autre découverte, qui me fut plus sensible : c'est que, par une habitude presque invincible d'esprit, c'était précisément les idées dont j'étais le moins sûr, les théories que j'avais le moins examinées, celles par conséquent qui eussent dû me tenir le moins au cœur, oui, c'était justement celles-là que je laissais tomber dans la conversation, comme un couteau de guillotine, d'une affirmation plus coupante et plus nette. C'est de là que date le soin que je pris de faire la révision de mes préjugés. Il y a donc trente-cinq ans que j'ai commencé ce travail; et combien peu j'ai gagné sur moi-même! Que de fois je me surprends encore à me dire tout bas : Prends garde, Francisque : tu veux mettre de l'oignon dans le ragoût! »

Si l'on veut maintenant avoir quelque spécimen de ces vexations qui finirent par avoir raison de la patience de M. Sarcey, en voici un entre plusieurs. C'est encore à Chaumont que la chose se passait :

« On nous avait prescrit par une belle circulaire d'avoir un cahier de classe sur lequel nous devions consigner chaque jour le détail des exercices de la classe quart d'heure par quart d'heure : le nombre des leçons récitées avec les notes de récitation; le nombre des morceaux lus avec les notes de correction; le nombre des morceaux expliqués avec les notes d'explication; et enfin, dans une dernière colonne, nous devions marquer chaque jour les progrès faits par nos élèves. Le titre de la colonne portait en effet : PROGRÈS.

» Je fis observer doucement à M. le proviseur que le progrès des élèves ne pouvait être ainsi remarqué et marqué quotidiennement; que cette colonne ne devrait porter d'indication que chaque mois, ou tout au plus chaque semaine. M. le proviseur me répondit d'un ton sec qu'on ne discutait point les ordres du ministre, que le ministre voulait être informé jour par jour du progrès de nos élèves, qu'il fallait donc jour par jour le tenir au courant.

» C'était une pure bêtise. Je ne ripostai point : mais je m'appliqu

à trouver tous les jours un adjectif nouveau, qui fût bien flamboyant, pour coller au-dessous du mot *progrès* dans la fameuse colonne. Je mettais, le lundi, *incessants*; *extraordinaires*, le mardi; *inouïs*, le mercredi; *incroyables*, le jeudi; *stupéfiants*, le vendredi; *renversants*, le samedi; et je recommençais, la semaine suivante, sur nouveaux frais.

» Au bout du mois, mon cahier de notes passa sous les yeux du proviseur, qui tressaillit d'indignation. Je fus mandé dans son cabinet: il avait pris la chose au tragique. Je lui soutins innocemment que j'étais seul juge des progrès de ma classe, ce que M. le ministre avait semblé reconnaître, puisque c'était à moi qu'il avait demandé ce que j'en pensais, et que, si j'étais stupéfié de ces progrès, il n'y avait aucune raison pour ne pas les déclarer stupéfiants. »

Très plaisante, cette gaminerie; très plaisantes dans leur ensemble, très intéressantes aussi, à les prendre à un point de vue plus élevé, ces confidences personnelles de M. Sarcey.

La nouvelle loi scolaire en Belgique, par M. Denys Cochin (*Le Correspondant*, n° du 25 septembre). — M. Denys Cochin commence, dans le *Correspondant*, nous ne dirons pas une apologie, mais un panégyrique de la nouvelle loi scolaire belge. C'est une loi toute de paix, de conciliation et de liberté! Ce mot de « liberté » revient à chaque instant sous la plume de M. Cochin. Les libéraux belges, à l'en croire, portaient un faux nom; ce sont leurs adversaires, leurs vainqueurs d'aujourd'hui, qui sont les vrais libéraux. Si peu libéraux, les libéraux, qu'ils avaient entrepris, « par l'intimidation, par le désordre des rues, d'amener le souverain à refuser sa sanction aux lois que la majorité appuie; à frapper cette majorité par la dissolution des Chambres, à tenter le 16 mai du radicalisme et de la franc-maçonnerie. » Le « 16 mai »! ne trouvez-vous pas qu'à la façon dont le mot est mis, cela n'est guère aimable pour notre 16 mai à nous, celui qui n'était pas le 16 mai du radicalisme et de la franc-maçonnerie, et où figuraient tous les bons amis de M. Cochin? Quoi qu'il en soit, nous apprenons, par les assertions du rédacteur du *Correspondant*, que l'ancienne loi de 1879 avait introduit en Belgique une véritable tyrannie religieuse, qu'elle imposait l'athéisme, qu'elle ruinait le pays, qu'elle était odieuse aux populations. Quant à la nouvelle loi, c'est tout autre chose. « On saura reconnaître, quand le calme renaîtra dans les esprits, que M. Malou et ses amis... se sont refusés, avec une modération digne de véritables hommes d'Etat, à toute mesure de rancune et de représailles. » M. Woeste, qui est aujourd'hui garde des sceaux, « n'a pas cédé à la rancune, et n'a voulu présenter aux Chambres qu'une loi de liberté, où les droits de tous sont scrupuleusement garantis. » M. Denys Cochin se prévaut hautement des paroles prononcées par M. Jacobs à la Chambre des représentants: « Nous ne

voulons ni persécuter ni molester personne. L'esprit de notre projet de loi, c'est d'accorder, autant que faire se peut, à tous, pauvres comme riches, le moyen d'avoir l'école de son choix. Notre loi est une loi de confiance dans les communes, dans la liberté, dans les pères de famille. » Et encore : « On accuse le ministère d'être le serviteur du clergé. Nous ne voulons rien donner au clergé: absolument rien. » Et M. Cochin, après avoir résumé le projet de loi, se demande pourquoi il a excité de si furieuses colères. « C'est, dit-il, ce que nous sommes incapables de comprendre. » Les nouvelles que nous apportent les journaux belges sur la manière dont est mise en œuvre la loi « libérale » de MM. Jacobs et consorts feront peut-être ouvrir les yeux à M. Cochin.

L'EXPOSITION DE TURIN, par M. Numa Droz (*Bibliothèque universelle et Revue suisse*), n° d'août 1884. — L'excès de précautions sanitaires pris par l'Italie au sujet du choléra ayant rendu assez difficile la visite de l'Exposition de Turin, voici, à défaut d'un compte-rendu de visu, ce que dit de la partie scolaire de cette exposition un homme compétent et clairvoyant, M. Numa Droz :

« Dans le voisinage de l'exposition des travaux publics se trouve la galerie destinée à l'enseignement. Un Suisse est toujours porté à considérer avec attention cette partie si importante et souvent si négligée des expositions. Je ne puis pas dire que j'aie été émerveillé de ce que j'ai vu à Turin. L'Italie est certainement en état de se présenter mieux qu'elle ne l'a fait sous le rapport pédagogique. D'abord l'exposition de la *Didattica* m'a paru manquer de système. On a plutôt en face de soi des expositions individuelles ou d'instituts qu'une exposition nationale. Si l'on veut se rendre compte, par exemple, des méthodes et du matériel employés pour l'enseignement primaire, il faut chercher patiemment dans les diverses parties du bâtiment. Le génie pédagogique d'un peuple se révèle surtout dans l'enseignement des branches tout à fait élémentaires. On a le sentiment que les Italiens cherchent à faire progresser leurs méthodes ; mais leurs pédagogues, au lieu de viser à la simplicité, suivant le précepte de Pestalozzi : *aller du connu à l'inconnu*, tombent dans l'ingéniosité la plus contraire à ce précepte. J'examine les méthodes de lecture, et je vois des systèmes si compliqués que, pour pouvoir en profiter, l'élève doit nécessairement avoir appris à lire au préalable. C'est le cas entre autres d'un énorme piano aux nombreuses touches qui, lorsqu'on les presse, font surgir au-dessus de l'instrument des lettres majuscules ou minuscules formant des mots. Si c'est l'élève qui doit jouer de cette machine étrange, il faut qu'il soit très instruit et habile ; si c'est, au contraire, le maître, je ne vois guère l'utilité de la méthode, qui n'a pas même le mérite d'amuser longtemps l'élève.

» Ce « trop d'ingéniosité » se rencontre souvent. Je sais bien que les enfants italiens ont une intelligence très vive qui leur permet de faire des progrès beaucoup plus rapides que ceux qu'on obtient des nôtres. Mais pourquoi compliquer les choses les plus simples? Ne vaudrait-il pas mieux habituer l'esprit des enfants à voir juste du premier coup et le soumettre à une disciplin fortifiante, sans raideur mais sans fioritures? Le doux nonchaloir qui caractérise le peuple italien et qui fait sa grâce doit être complété par la rectitude d'esprit et le bon sens. C'est à cela que doit viser la pédagogie italienne, et elle ne pourra que gagner à redevenir simple et naturelle.

» Le matériel scolaire laisse encore à désirer. Il y a des tables et des bancs tout à fait rationnels ; il y en a d'autres à système beaucoup plus compliqué et dont l'usage ne doit guère être favorable au maintien de la discipline dans les classes nombreuses. Les manuels, tableaux et cartes ne sont pas toujours imprimés d'une manière assez correcte. La librairie scolaire et enfantine est considérablement représentée. Je suis certain qu'en feuilletant ces milliers de volumes, la plupart enfermés dans des vitrines, on y trouverait des choses excellentes, mais elles ne valent guère par l'extérieur. L'art de la reliure est encore bien en arrière en Italie. Dans un pays de goût comme celui-là, c'est étonnant qu'on ne donne pas plus d'importance à la toilette des œuvres de l'esprit.

» Les organisateurs de cette partie de l'exposition n'ont du reste pas songé à farder la vérité sur les écoles. D'immenses progrès ont été faits, mais le but est si haut qu'il ne faut pas être surpris si on ne l'atteint pas du premier coup. Voici une carte de l'instruction dans la province d'Udine. Les écoles primaires y abondent aujourd'hui. Chaque commune a la sienne, composée de deux ou plusieurs classes généralement divisées par sexe. De grands registres statistiques permettent de suivre le développement scolaire dans cette province. Détail singulier: les instituteurs et institutrices ont été appelés à rédiger leurs biographies; elles sont là dans de vastes enveloppes. J'en feuillette quelques-unes: elles nous apprennent la date de la naissance, les premières études et les premiers succès pédagogiques des titulaires. Un cahier est surtout curieux; il contient les biographies des maîtres et des maîtresses qui ont quitté l'enseignement. C'est partout le même refrain: « Si la commune avait consenti à élever notre traitement de 200 ou 300 francs, nous serions restés. » Une institutrice démissionnaire *per causa di matrimonio* déclare naïvement que l'insuffisance de son traitement lui a fait accepter une demande en mariage.

» Les instituts de bienfaisance pour l'enfance tiennent ici un rang distingué. En somme, toute cette exposition, malgré ses côtés faibles, est des plus intéressantes; car si elle montre, d'un côté, les besoins pressants qu'il y a lieu de satisfaire, elle témoigne aussi de

l'autre des efforts de ce généreux peuple italien pour fonder son avenir d'une manière solide sur la base de l'éducation populaire. »

NOTIONS DE PÉDAGOGIE, suivies d'un résumé historique et d'une bibliographie, et rédigées conformément aux programmes officiels, par *H. Joly*. Paris. Delalain, 1884, in-12, 299 p. — Il y a, lorsqu'on écrit sur les questions pédagogiques, deux écueils à éviter : on risque fort de ne faire au lieu d'un livre qu'un recueil de recettes pratiques, sans lien entre elles et qu'on serait fort embarrassé de justifier par des raisons; mais le péril est grand aussi de s'en tenir à des principes abstraits et généraux : si vrais qu'ils puissent être, ils servent peu à ceux qui les doivent appliquer, ou bien il leur faut faire le travail que vous n'avez pas fait et composer pour eux-mêmes pour leur usage le manuel que vous leur aviez promis. M. Joly a su échapper à ce double danger : son livre est à la fois scientifique et pratique. Il est tout rempli de conseils dont les moins initiés aux sciences philosophiques peuvent faire leur profit, mais ces conseils sont appuyés sur des faits scientifiquement observés, ils sont présentés comme les conséquences pratiques de lois qu'on s'est donné pour première tâche de formuler. Aussi le livre de M. Joly est-il avant tout un résumé très vivant et très exact de ce que l'on sait de la psychologie de l'enfant : sur quelques points, il nous semble qu'on peut et peut-être même qu'on doit différer d'avis avec M. Joly, mais il est difficile de trouver un meilleur guide pour initier à ces délicates études les esprits qui n'y sont point encore familiers : or, il est certain que c'est par une étude patiente, minutieuse du développement de l'intelligence de l'enfant, de la forme de sa sensibilité et de son imagination, qu'on peut arriver à déterminer des règles générales d'éducation; il n'y a pas de pédagogie abstraite et à priori, et c'est faute de tenir compte des conditions réelles, faute de se demander ce qu'on peut en fait exiger d'un enfant, qu'on a construit tant de systèmes d'éducation qu'il faut bien dans la pratique renoncer à appliquer.

M. Joly a touché à presque toutes les questions pédagogiques, mais il s'est surtout attaché à l'éducation intellectuelle : il y a consacré plus du tiers du volume : c'est d'après nous la partie la plus intéressante, la plus personnelle de tout l'ouvrage. Ce qui nous a surtout frappé, c'est la grande importance que M. Joly accorde à l'imagination : nous sommes là entièrement d'accord avec lui; les raisons abstraites ne peuvent que diriger la conduite d'un homme, elles sont impuissantes à le faire agir : ce qui donne à un homme la puissance d'agir, c'est l'intensité avec laquelle il imagine et il sent; mais rien n'est fuyant et difficile à manier comme les sentiments; c'est sur les images surtout que nous avons prise, c'est grâce à elles que nous pouvons pendant les premières années de l'enfant transformer son caractère. Certaines questions nous ont semblé

au contraire traitées avec quelque brièveté : l'éducation religieuse, l'éducation civique, l'éducation esthétique ; il est vrai que, dans le résumé historique des principales doctrines philosophiques qui termine le livre, M. Joly revient sur la question de l'éducation religieuse et y insiste.

Venons maintenant à des critiques plus particulières.

Il est un point où nous sommes d'un avis tout opposé à celui de M. Joly. Parlant de l'éducation première de l'enfant : « Celui qui disperse cette éducation, dit-il, ne sait pas si les enfants qu'on lui a confiés se destineront à telle profession ou à telle autre, si l'éducation qu'il leur donne sera complétée par une éducation professionnelle ou par une éducation supérieure (p. 7) ». Il nous semble au contraire que sans prétendre parquer l'enfant dans l'état où il est né, il faut tenir grand compte des conditions où il sera vraisemblablement appelé à vivre : agir autrement, ce serait créer à plaisir des déclassés sans profit pour eux-mêmes et au grand dommage de la société.

Tout ce que dit M. Joly de l'éducation physique est excellent : « L'éducation du corps pour le bien du corps repose sur ce double principe que la santé corporelle est un bien et que s'efforcer de l'entretenir est un devoir. Dire qu'il y a des biens plus élevés et des devoirs supérieurs n'infirme aucun de ces deux principes... C'est l'œuvre de toute la vie de concilier des devoirs inégaux et de sacrifier l'un à l'autre, quand il le faut, mais le moins possible. » Nous ne pouvons qu'applaudir. M. Joly emprunte aux philosophes de l'école expérimentale, à Spencer surtout, leurs vues et leur manière de juger, à propos de la nécessité de bien nourrir l'enfant, de le bien vêtir, de résister à ce préjugé qui pour endurcir l'enfant le condamne à rester débile toute sa vie, s'il ne meurt pas de son régime. Il prône la gymnastique, mais par dessus toutes choses le jeu : c'est que rien ne fait sentir plus profondément à l'enfant le plaisir de vivre que cette activité physique libre et sans règles : son instinct est un guide sûr, et aucune gymnastique imposée ne saurait remplacer le jeu, cette gymnastique spontanée.

La vue très juste d'après nous qui domine toute la théorie de l'éducation intellectuelle que M. Joly a esquissée, c'est que toutes les facultés, toutes ces puissances de l'esprit se développent ensemble et se prêtent un mutuel appui. On ne peut s'attacher uniquement par exemple à cultiver la mémoire d'un enfant pendant quelques années et remettre à plus tard de s'occuper de sa raison : en dépit de nous-mêmes, l'enfant raisonnera. Seulement c'est tour à tour telle ou telle tendance de l'esprit qui tient le premier rang, et c'est à celle-là qu'il faut s'adresser de préférence, tandis qu'elle est la maîtresse. Les faits concrets, l'étude des langues, les images brillantes, conviennent mieux à l'esprit de l'enfant que les raisonnements, les discussions, et sont plus sains pour lui : il y a un âge

pour faire une provision d'images et de sensations, comme il y a un âge pour les classer ; il y a un âge pour la foi comme il y en a un pour la critique.

M. Joly examine s'il est bon qu'on s'occupe à l'école de l'éducation professionnelle spéciale ; malgré ce que nous avons dit plus haut, nous sommes d'accord avec lui : il ne faut pas que l'éducation que reçoit le futur ouvrier ou le futur paysan le dégoûte du travail manuel, et il serait, je crois, dangereux de donner la même culture, même pendant ces premières années, à celui qui sera probablement serrurier et à un fils de professeur ou de médecin : si les aptitudes intellectuelles d'un enfant du peuple sont manifestes, il sera toujours temps de les encourager. D'autre part, comme le dit très très bien M. Joly, « l'atelier est certes utile et honorable ; mais enfin l'atelier est une chose, l'école en est une autre ». Il est indispensable que la masse de la nation soit mise en état de comprendre l'importance des découvertes scientifiques, si l'on veut que ces découvertes servent à quelque chose; il faut aussi que le travailleur ouvre les yeux sur la beauté du monde et qu'il prenne en patience sa rude besogne en sachant jouir de toutes ces milles choses qui ne coûtent rien et qui consolent. Ce qui fait la valeur du peuple allemand, c'est qu'il est un peuple de poètes. A vivre toujours dans un cercle étroit de préoccupations matérielles, attaché à l'établi ou au bureau, on finit par moins aimer la vie: ceux qui ne regardent jamais en haut sont pris d'une incurable paresse, ils ne travaillent que pour pouvoir ne plus travailler. Mais s'il est bon de donner à l'enfant, qu'il doive être ouvrier, paysan ou bourgeois, quand il sera devenu homme, ce goût et ce sens de ce qui est beau et noble, il faut aussi, si l'on ne veut pas qu'il arrive très vite au scepticisme, au dégoût que créent les illusions brisées, qu'il apprenne à se diriger sûrement au milieu des difficultés de la vie pratique, qu'il apprenne à observer et à raisonner, à penser en un mot. C'est du reste le seul moyen de le faire apte à rendre des services à la société où il est appelé à vivre. L'observation et le raisonnement sont choses qui se peuvent apprendre: aussi M. Joly a-t-il grandement raison d'insister sur cette éducation de l'esprit dont dépend tout le reste ; mais il ne veut pas, et c'est sagement, d'après nous, que nous nous appliquions à faire ce que la nature fait aussi bien sans nous: « Il faut savoir en éducation ne pas prendre de soins inutiles. La répétition forcée des phénomènes, les expériences inévitables, la nécessité en un mot, amène peu à peu tous les hommes à percevoir de la même façon les objets qui les entourent » (p. 63). Mais il faut accoutumer l'enfant à regarder, à écouter avec patience, à remarquer la liaison des faits, à *compter* en observant: il faut avant tout le placer dans de telles conditions qu'il ait de fréquentes occasions d'observer.

Le chapitre VIII est consacré à l'éducation du jugement et du raisonnement, de la pensée à vrai dire. Voici quelques lignes qui

nous semblent excellentes : « On ne voit pas non plus qu'il soit mauvais de convaincre l'enfant que toutes les idées ne sont pas partagées en deux groupes rigoureusement définis, celui des idées évidemment vraies et celui des idées évidemmeni fausses, mais qu'il y en a beaucoup de simplement probables ou douteuses. Apprendre à douter quelquefois, c'est apprendre à ne pas se prononcer trop vite, c'est apprendre à mettre pour ainsi dire en réserve, pour y réfléchir, des croyances qui, en attendant, méritent qu'on les respecte ». Mais est-il bien juste de dire quelques lignes plus bas que l'enseignement doit être surtout affirmatif et dogmatique ? Qu'on le nourrisse de faits, de résultats positifs, d'accord, mais qu'on ne donne pas pour résolues les questions qui ne le sont point et qu'on ne laisse pas prendre à l'enfant l'habitude de conclure avant d'être en possession de toutes les données du problème. Connaître exactement le sens des mots qu'on emploie, connaître des faits, comprendre la liaison des choses, voilà les conditions du raisonnement droit, qui sert à la science et à la pratique de la vie : c'est ce que M. Joly a très fortement et très clairement montré : tout ce chapitre est d'une fine et exacte psychologie, et une analyse n'en donnerait qu'une idée trop imparfaite.

M. Joly nous semble juger très justement des leçons de choses : elles ne peuvent, même pour l'enfant très jeune, remplacer l'enseignement; on ne peut tout lui montrer. Ce qui est certain, d'autre part, c'est qu'il faut lui montrer tout ce que l'on peut, quitte à ne le lui expliquer que plus tard. Il y a un double écueil pour les leçons de choses qui s'adressent à l'enfant. D'un côté, elles peuvent être superflues et occuper un temps précieux à des choses que les enfants savent très bien ou qu'ils apprendront bientôt de leur propre mouvement, par leurs observations personnelles et leurs conversations. D'autre part, elles peuvent être trop approfondies et l'enfant alors n'en peut plus profiter. La vérité est que les perceptions directes des sens donnent certains renseignements auxquels ne supplée rien, qu'une planche vaut mieux qu'une description et que l'objet lui-même est plus utile à connaître que la planche ; mais il est bon nombre d'objets que l'enfant connaîtra et fort bien sans qu'on les lui montre à l'école.

M. Joly, après avoir recherché comment il faut former une intelligence, se demande (ch. X) à quelles connaissances il convient de l'appliquer. Il adresse à M. Spencer des critiques qui ne nous semblent point toutes fondées : jamais Spencer n'a prétendu qu'il fallait être à soi-même son propre médecin, ou son propre avocat; mais il est certain qu'un homme qui a quelques notions de physiologie et d'hygiène pourra arranger sa vie de manière à rendre plus rare l'intervention souvent trop tardive du médecin ; qu'un homme qui saura quels sont ses droits civils et politiques s'exposera moins souvent à des procès ruineux et aura plus de chances d'envoyer aux

assemblées électives des mandataires qui gèrent bie les affaires du pays. Il ne faut pas oublier d'ailleurs que c'est plus encore une culture qu'un savoir que Spencer attend des études scientifiques.

Nous ne pouvons pas non plus être d'accord avec M. Joly sur la division de nos connaissances en deux groupes, les langues et les sciences ; il nous semble que les sciences historiques, les sciences philologiques, les sciences psychologiques, l'histoire des littératures, des arts, des religions sont des sciences au même titre que les sciences de la nature; à notre avis l'éducation doit être à la fois scientifique et esthétique, et l'étude des langues est l'instrument commun de ces deux éducations. Tout ce que dit du reste M. Joly de l'enseignement des langues est profondément vrai : comme M. Bréal, il souhaite que cet enseignement soit historique et vivant, qu'on le débarrasse des formules arides et obscures, que les textes classiques, les beaux textes pénètrent jusqu'à l'école primaire. Comme tous les hommes qui ont réfléchi aux questions pédagogiques, M. Joly se plaint de la surcharge des programmes d'enseignement : peut-être a-t-il raison de trouver exorbitante la place qu'ont prise, dans les basses classes de l'enseignement classique, les sciences de la nature; mais nous doutons un peu que le meilleur aliment scientifique pour l'esprit de l'enfant soit la physique et le calcul : c'est à ces deux sciences que M. Joly voudrait réduire les études scientifiques (au sens étroit du mot) de l'enfant, jusqu'à son arrivée dans les classes supérieures.

« Il est inutile de démontrer, dit M. Joly, que l'éducation morale et l'enseignement de la morale sont deux choses différentes; et que c'est par la première, la plus importante de beaucoup, que l'instituteur doit commencer. » Il est certain qu'il faut créer chez l'enfant l'habitude de bien agir, faire naître en lui un attachement si fort à une certaine conduite qu'il puisse, quand ses passions seront plus fortes et le milieu où il vivra moins favorable, la pratiquer sans luttes : tout dans la conduite doit être réglé par des règles rationnelles, scientifiques, mais on ne peut les premières années faire grand fond sur la raison de l'enfant ; c'est celle d'autrui, exprimée surtout dans leurs actes, qui sera son guide : l'exemple est alors le vrai maître. M. Joly, du reste, pense comme nous que la morale doit tenir au moins autant de compte des résultats que des intentions, et qu'une bonne intention, c'est une résolution qui, exécutée, aurait eu un résultat digne être loué. Il insiste sur la nécessité pour agir sur la volonté de l'étudier, de voir comment elle se développe, de ne pas la considérer comme une abstraction qu'on transforme à son gré. La mission de l'instituteur est de rendre son élève meilleur et non d'apprécier rigoureusement son mérite ou son démérite. « En tant qu'instituteur, il n'est ni un métaphysicien, ni un justicier (p. 171). » Peut-être M. Joly n'est-il pas complètement juste pour Spencer, quand il dit que dans sa théorie des réactions naturelles, l'éminent philo-

sophe anglais ne parle que des réactions du monde physique. La joie ou la douleur de ceux que l'enfant aime ne sont pas, nous semble-t-il, des réactions du monde matériel. L'expérience de la vie doit être dirigée plus encore que celle de la nature, dit avec raison M. Joly, mais il est bon de ne pas faire vivre trop longtemps l'enfant dans un monde à part, de le mêler graduellement aux affaires de la famille; il faut aussi pour tous les actes d'une importance secondaire lui laisser une grande initiative, une grande liberté; il serait dangereux de heurter sans cesse sa volonté, on courrait risque de la briser. Nous voudrions citer, si l'espace restreint dont nous disposons nous le permettait, les pages fines et vraies que M. Joly a écrites sur le développement de la sympathie chez l'enfant, sur le rôle de l'imagination dans la formation du caractère. C'est par le respect et l'amour d'autrui que commence la morale; « l'amour est le commencement de la loi et comme son initiation naturelle », et le respect même vient vite pour ceux qu'on aime : l'enfant ne demande qu'à aimer, il ne faut que lui enseigner à bien placer son amour. Sans doute, il faut quelque chose de plus, l'effort, la volonté et la force de lutter contre la vie, mais ce sont là des vertus viriles : et nous avons goûté fort cette large part faite à l'amour dans les premières années de l'enfant. Le chapitre qui parle de l'éducation esthétique est un peu rapide : M. Joly l'a heureusement complété lui-même par ce qu'il dit en maint endroit de son livre de la culture de l'imagination. Bien court aussi le chapitre où il est traité à la fois de l'éducation civique et de l'éducation religieuse; mais les grands intérêts nationaux et politiques seraient peut-être mal compris, mal jugés par l'adolescent même, et leur étude est peut-être celle qui convient à ces premières années de jeunesse qui suivent la sortie de l'école ou du lycée : or c'est à ce moment que M. Joly quitte le jeune homme, il semble s'en remettre à la vie pour achever l'œuvre des maîtres. Quant à l'éducation religieuse, si peu de pages lui sont explicitement consacrées, un souffle chrétien circule à travers ce livre entier : c'est un christianisme libéral et tolérant que celui de M. Joly, ami de la science et du progrès, un christianisme qui apprend à regarder en haut, mais qui n'enseigne pas le mépris des choses d'ici-bas. M. Joly termine son livre par une étude sur la discipline, sur les moyens d'action dont dispose soit le maître, soit la famille: la solution est en somme que, quelle que soit la valeur des punitions ou des récompenses, ce qui importe avant tout, c'est le caractère de celui qui élève l'enfant, son intelligence, sa bonne volonté.

A ces notions de pédagogie, M. Joly a ajouté un chapitre où il a montré sommairement comment les grandes conceptions philosophiques, scientifiques et religieuses sont venues successivement modifier l'idée que nous nous faisons de la vie, et par suite de la manière dont il convient de préparer à la vie les enfants que nous

élevons. Nous ne ferons qu'une seule remarque, c'est qu'il est bien dur pour les Germains, et que c'est peut-être commettre une grave injustice que de répéter avec Littré que les Barbares n'apportèrent rien avec eux que la barbarie. Si nous voulions résumer en quelques mots notre impression sur ce livre, nous dirions que ce qui nous a frappé, c'est le soin du détail, la clarté des grandes vues générales, et par dessus tout la foi dans l'éducation, dans son pouvoir, foi sans illusions cependant et qui comprend les difficultés de l'œuvre à accomplir et les forces fatalement imposées : or sans cette foi nul ne peut espérer élever des enfants, ni donner à d'autres la volonté et la force de le faire. L. MARILLIER.

ÉTUDES LITTÉRAIRES SUR LES GRANDS CLASSIQUES LATINS, par M. *Gustave Merlet*, 1 vol. in-12, Paris, 1884, Hachette et Cie. — Ces *Études littéraires sur les grands classiques latins*, qui seront bientôt suivies d'un autre ouvrage analogue sur les grands classiques grecs, s'adressent, au moins indirectement, à la grande majorité de nos lecteurs. M. Merlet dit lui-même que son livre « ne répondra pas seulement à l'appel des candidats pour lesquels la pratique des langues anciennes est obligatoire, mais qui manquent du loisir nécessaire à la lecture de toute une bibliothèque. Il s'adresse encore à ces écoles d'*enseignement spécial* où les recrues d'une démocratie de plus en plus intelligente et laborieuse ne resteront pas étrangères aux grands monuments d'une civilisation mère de la nôtre. Enfin, il ne rendra pas moins de services à tant d'institutions nouvelles qui, à Paris comme en province, rivalisant avec le lycée Fénelon, vont offrir aux jeunes filles la fleur des connaissances indispensables à toute éducation libérale. »

Ajoutons qu'aux mêmes titres le livre de M. Merlet ne sera pas lu avec moins de fruit par nos élèves-maîtres des écoles normales, par les aspirants au brevet supérieur et au certificat du professorat littéraire, par tous ceux enfin des instituteurs — et il y en a beaucoup aujourd'hui — qui sont entrés dans le mouvement imprimé à nos études par l'introduction des nouveaux programmes.

Laissant de côté, comme il le dit, les oubliés et les inconnus, « les épaves informes des naufrages où a disparu ce que les anciens eux-mêmes n'estimaient pas digne de survivre », M. Merlet s'est proposé de produire « en pleine lumière les génies ou les talents de premier ordre, c'est-à-dire tout ce que l'antiquité nous a légué d'impérissable, tout ce qui est encore voisin de nous et ne vieillira jamais, tout ce qui intéresse légitimement l'âme humaine par des vérités universelles, et l'imagination ou le cœur par des modèles de poésie ou d'éloquence. » Salluste, César, Cicéron, Tite-Live, Sénèque, Quintilien, Tacite, Pline l'Ancien, Pline le Jeune, pour la prose; Plaute, Térence, Lucrèce, Catulle, Virgile, Horace, Tibulle, Properce, Ovide, Phèdre, Lucain, Perse, Juvénal, pour la poésie : tels sont les grands noms par lesquels M. Merlet représente cette

littérature latine, « éminemment nationale pour un peuple qui doit à Rome ses origines, ses lois, ses traditions et le génie même de sa langue. » Il consacre à chaque écrivain une notice très simple de ton, mais très substantielle, très exactement renseignée, littéraire par sa précision même, puis il procède par larges extrait, empruntés aux meilleures traductions, et choisis de manière « à interpréter le génie des écrivains et à représenter leur physionomie personnelle ».

Cette méthode, « qui se propose avant tout d'éveiller le sens psychologique, historique et littéraire », est la vraie méthode qui convienne à ceux qui, comme nos maîtres, ne peuvent aborder que de seconde main l'étude de l'antiquité. C. D.

CARTE MURALE PHYSIQUE ET POLITIQUE DE LA FRANCE AU 1/80000, par MM. *E. Guillemin* et *J.-B. Paquier*; Suzanne, éditeur; Paris, 1884. — Nous n'avons pas ici à faire l'éloge de M. Paquier, docteur ès lettres, professeur d'histoire et de géographie au lycée Saint-Louis. Le travail qu'il a publié dans la *Revue pédagogique* des 15 avril et 15 juin 1884 sur les *Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude et l'enseignement de la géographie* montre non seulement qu'il est au courant des nouvelles méthodes, mais encore qu'il leur apporte un précieux contingent. De M. E. Guillemin, géographe et dessinateur des plus distingués, son digne collaborateur, nous connaissions déjà une remarquable carte du relief de la France, dressée d'après celle de l'Etat-major.

Prendre la carte de l'Etat-major comme base d'une carte destinée à l'enseignement, c'était, suivant nous, une innovation féconde. En effet, jusqu'à ces derniers temps, les professeurs de géographie ignoraient les travaux cartographiques de l'Etat-major. Ils avaient bien fini par comprendre que l'insensible plateau d'Orléans ne devait pas être représenté comme la chaîne des Alpes ou celle des Pyrénées, que l'*inévitable* ligne de partage des eaux, qui si souvent se dérobe à la vue, n'est pas, il s'en faut de beaucoup, le tout de l'orographie; mais la pensée de rendre le véritable aspect du sol, dans toute sa superficie, ne leur était certainement pas venue. Aujourd'hui encore l'idée seule d'introduire dans nos classes la lecture de la carte de l'Etat-major effraie, nous dit-on, quelques-uns d'entre eux.

Immédiatement après le Congrès de Paris (1875) parut la carte de France selon la réforme géographique, par M. Wacquez-Lalo, qui marquait un grand progrès, puisqu'elle supprimait ces nervures uniformément tracées entre les versants et les bassins; mais, je le répète, il fallait que nos cartes scolaires devinssent l'image réduite, le moins affaiblie possible, de la carte de l'Etat-major.

La carte du relief de la France, que nous avons rappelée tout à l'heure, était une promesse dont nous avions pris bonne note; mais ce n'est que par un effort de synthèse qu'on pouvait l'approprier à

l'enseignement. Une carte d'atlas, même de grand format, n'y saurait prétendre; mais une grande carte murale au 1/80000, telle que celle de MM. Guillemin et Paquier, dispose d'assez d'espace pour mettre en évidence tout l'essentiel. Eclairés sous un angle constant, les massifs s'y montrent comme ils sont en réalité et dans leur exacte corrélation.

Si de loin elle apparaît, grâce à l'habile dégradation des teintes, comme la plus artistique des cartes hypsométriques, de près elle offre tous les avantages des plans en relief. Si on regarde, par exemple, de près et de loin le Massif central, on verra le bien fondé de cette remarque.

Les auteurs ont eu raison de joindre à la France une notable partie des régions voisines, qu'ils ont traitées d'ailleurs de la même manière. L'harmonieux développement et les rapports de notre pays avec l'Angleterre, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne sont immédiatement saisis. Inutile de montrer l'avantage pour le professeur et pour l'élève à avoir sous les yeux les deux versants des Pyrénées, des Alpes, du Jura et des Vosges, et le cours entier du Rhin, de la Meuse et de l'Escaut.

Aussi bien, un trait rouge met en saillie nos frontières politiques. La plaie béante de l'Alsace-Lorraine attire utilement les regards.

La carte de MM. Guillemin et Paquier peut et doit servir non seulement à l'enseignement de la géographie, mais à celui de l'histoire. Il n'est pas en effet de leçon d'histoire où l'on ne puisse tirer de la configuration du sol une explication plus complète des événements.

Nous louerons les auteurs de n'avoir pas été prodigues de détails : l'indication des canaux et des grandes lignes ferrées, nationales et internationales, les contours des départements, les noms des chefs-lieux et des villes principales, qu'elles soient ou non sous-préfectures : voilà ce que comporte une carte murale.

Plus nous omettrons de choses, plus nous donnerons de valeur à celles que nous retiendrons. Si le modelé de la carte, qui explique tout, disparaissait sous la multiplicité des noms, on n'aurait plus, qu'on nous permette cette expression triviale, qu'une « bouillie géographique ». Sans doute, les détails « nécessaires » varient suivant le but que l'on poursuit, et nous approuvons grandement MM. Paquier et Guillemin, quand ils annoncent l'intention de faire servir le fond physique de leur carte au développement ou à l'expression des diverses notions qui répondent aux différents degrés de l'enseignement.

Ludovic DRAPEYRON.

SCÈNES VAUDOISES, Journal de Jean-Louis, par M. *Alfred Cérésole*, avec des illustrations de A. Bachelin et G. Roux. 2me édition, 1 vol. in-12, Lausanne, Arthur Imer 1884. — Ce volume, où il est bien souvent question de nous, puisque le Journal de Jean-Louis est le

journal d'un jeune soldat de l'armée fédérale suisse pendant la triste campagne de 1870-1871, est très agréable, très intéressant, très touchant à lire. Il sent son terroir, non seulement par quantité de mots du « parler vaudois » dont l'auteur a semé ses pages, mais par je ne sais quelle impression de vérité locale, de sentiments naïfs et sincères, d'une saveur généreuse et saine, et qui font honneur au pays. Le Journal de Jean-Louis et trois ou quatre jolies nouvelles qui lui font suite ont pour en-tête une très bonne étude sur le parler vaudois, que M. Cérésole rattache à notre ancien dialecte bourguignon. Très curieux et très pittoresque ce patois — non, disons, comme M. Cérésole, ce parler, — où l'on dit *se réduire* pour *se coucher ; aller de yangoué* pour *aller de travers*, comme Mme de Sévigné disait *aller de guingois ;* une *escarbougnée*, pour une « volée de bois vert », etc., etc. C. D.

Langue anglaise.

Instabilité de la position d'instituteur en Amérique et en Angleterre. — Le numéro de septembre-octobre de la revue américaine de Boston, *Education*, s'ouvre par un article du Dr J. D. Philbrick, bien connu des éducateurs français depuis l'exposition de 1878, sur l'instabilité de la position des instituteurs de l'autre côté de l'Océan. On sait qu'aux États-Unis les places du gouvernement, si recherchées dans certaines contrées d'Europe pour les garanties de stabilité qu'on leur attribue, étaient au contraire jusqu'à ces derniers temps considérées comme les moins solides de tous les emplois. On n'était nommé que pour un an. La position de l'instituteur même, qui semblerait devoir être à l'abri des contre-coups politiques, se ressentait aussi de cette instabilité générale de toutes les fonctions revêtues d'un caractère public, et tous les ans il redevenait candidat et devait briguer une réélection. Un grand changement, que M. Philbrick se plaît à constater, s'est opéré dans l'opinion à ce sujet. On commence à désirer que les employés de l'administration qui n'ont pas de rôle politique proprement dit puissent bénéficier et faire bénéficier l'État de leur expérience acquise, et ne se voient pas sans cesse menacés de l'épée de Damoclès d'un changement de gouvernement entraînant leur destitution. A plus forte raison est-il désirable que les instituteurs puissent un peu compter sur le lendemain. M. Philbrick démontre surabondamment qu'il y a urgence à transformer leur situation précaire en une position stable et permanente. Il cite à l'appui de ses arguments le Rapport français sur l'Exposition de Philadelphie, qui notait ce caractère différent de la position d'instituteur, chez nous où l'instituteur se voue à l'enseignement pour toute sa vie, et en Amérique où il considère souvent ses fonctions comme un stage temporaire dans lequel il ne s'attarde qu'en attendant quelque poste plus lucratif et plus stable. Sans doute

tous les systèmes ont leurs avantages, et les précautions que prend la prudente démocratie américaine contre les serviteurs de l'État ont été inspirées par une légitime défiance des tendances humaines à la paresse, et, pour employer un terme vulgaire, mais significatif, à « l'encroûtement ». Mais M. Philbrick propose à ses compatriotes de se borner à prendre des garanties raisonnables et de laisser un peu de sécurité et d'indépendance à l'instituteur qui a fait ses preuves tant à l'école normale qu'au brevet de capacité et qui a franchi les étapes d'un stage sérieux. A partir de ce moment il demande qu'on stimule le zèle de l'instituteur, comme, dit-il, on le fait en France, moins par la crainte de perdre sa place que par l'espoir d'améliorer sa situation et d'atteindre plus haut sur l'échelle hiérarchique.

Un autre article par un Anglais, M. W. Soleman, publié dans le même numéro de la revue américaine, expose avec encore plus de détails le contraste qui existe entre la position de l'instituteur français et celle de l'instituteur anglais. Il est bon que nos instituteurs sachent que de l'autre côté de la Manche comme de l'autre côté de l'Océan Atlantique on les regarde avec des yeux d'envie. Notre gouvernement républicain est loin de croire qu'il ait fait pour eux tout le possible; il ne leur dit pas : « Jusqu'ici et pas plus loin »; il sait au contraire que beaucoup des soldats de la grande armée de l'enseignement ne sont pas rétribués en raison de leurs mérites et de leurs besoins. Mais, en les invitant à prendre patience, il est permis de leur montrer que leur sort est déjà relativement très supérieur à celui des *teachers* anglais et américains, qui n'ont ni la même indépendance, ni les mêmes chances d'avancement, ni surtout la rassurante perspective d'une retraite.

Histoire du département des sciences et arts. — Le nouveau *Calendar*, formant le supplément du 31e rapport publié par le *Science and Art Department* d'Angleterre, contient une histoire détaillée des origines et des progrès de ce service public. C'est en 1835 que l'on songea pour la première fois à faire une enquête sur les mille moyens de développer dans la population et principalement dans les classes manufacturières la connaissance des arts et les principes du dessin; mais ce ne fut qu'en 1856 que le département des sciences et arts, sorte de division ministérielle placée d'abord sous la dépendance du *Board of Trade*, fut rattaché au Conseil privé, déjà chargé depuis 1839 de surveiller dans une certaine mesure l'organisation de l'instruction primaire. Ce qui ressort de la lecture de ce *Calendar*, c'est que l'on a beau poser en principe en Angleterre que l'on ne veut pas de centralisation administrative en matière d'instruction publique, force a été à l'État d'intervenir activement pour organiser et encourager l'enseignement scientifique et artistique, et le pays n'a eu qu'à se féliciter de cette intervention. Ceux qui pronostiquaient récemment au Congrès d'éducation de Londres la décadence de

l'esprit public à bref délai, si l'on en venait à constituer de toutes pièces dans la Grande-Bretagne, comme sur le continent, un véritable ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, feront bien de feuilleter ce *Calendar*. Le rôle bienfaisant que joue l'État, et dont aucun autre corps ne pourrait se charger aussi efficacement, en vue de la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques, pourquoi l'État ne l'accepterait-il pas aussi en vue d'une meilleure répartition de l'instruction secondaire et supérieure ? Sans doute il est toujours sage à une nation de se défier des entraves qu'on pourrait mettre à sa liberté et à sa spontanéité, et mieux vaut se passer de lisières quand on sait marcher seul. Mais l'Angleterre aurait-elle marché comme elle l'a fait dans la voie des progrès artistiques et industriels, sans les subventions, les bourses, les concours du Département des sciences et arts ? Evidemment non. Comme l'a dit très bien Sir Thomas Brassey, un des lords de l'Amirauté, dans son remarquable discours au Congrès d'éducation, ce ministère de l'instruction publique, dont on répudie l'idée, il existe déjà partiellement. Qu'on ne veuille pas subordonner à des bureaux tout le mouvement intellectuel et éducationnel d'un pays, cela est fort bien; qu'on répète même avec complaisance l'anecdote probablement apocryphe de M. de Fontanes se vantant de pouvoir dire à chaque heure du jour quelle page de quel auteur grec ou latin on expliquait dans tous les lycées de France, passe encore: mais qu'on persiste à dire ironiquement à son voisin: « Je ne me chaufferai pas de ton bois », quand précisément on s'en chauffe, voilà ce qui n'est pas permis même à l'humour britannique.

THE STATE IN ITS RELATION TO EDUCATION *(Rapports de l'Etat et de l'Education)*, par *H. Craik*, Oxford, Macmillan. Ce livre peut servir de pendant au *Calendar* dont nous venons de parler. On y verra aussi à quel point l'instruction primaire s'est développée en Angleterre depuis qu'elle subit le contrôle de l'Etat. M. Craik, qui a été initié dans les bureaux du Conseil privé au fonctionnement de l'*Education Department*, était tout à fait compétent pour écrire cette intéressante histoire de l'instruction primaire en Angleterre et en Ecosse.

Parmi les nouvelles publications pédagogiques qui ont paru à l'occasion de l'Exposition et du Congrès d'éducation de Londres, mentionnons: *Healthy Schools*, par Ch. E. Paget; *Athletics or physical exercises and recreations* : première partie, par le rév. E. Warre; deuxième partie, par MM. E. Lyttelton et G. F. Cobb; *Influence of Schools of art on the manufacturing industry*, par John Sparkes, directeur de l'école d'art de South Kensington. Notons aussi une notice et un catalogue de l'exposition scolaire du Japon, par le commissaire, M. S. Tegima, directeur du musée pédagogique de Tokio. B. B.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

EN FRANCE

Nomination d'un nouveau directeur de l'enseignement supérieur. — M. Liard, recteur de l'académie de Caen, vient d'être nommé directeur de l'enseignement supérieur en remplacement du regretté M. Dumont. M. Liard n'est un inconnu pour aucun ordre de l'enseignement.

Application de la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité. — On sait que la loi du 16 juin 1881 a fixé à la rentrée des classes d'octobre 1884 le dernier délai accordé aux non-brevetés pour régulariser leur situation. Ce délai a donc pris fin. C'est ce que M. le ministre vient de rappeler aux préfets par sa circulaire du 13 septembre. Il les invite à ne plus tolérer, sous aucun prétexte, dans les écoles publiques des maîtres ou maîtresses non pourvus du brevet élémentaire tout au moins, s'ils n'avaient pas trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service lors de la promulgation de la loi. Le recrutement ne sera difficile nulle part : « En effet, si les candidats font défaut dans certains départements, dans d'autres, au contraire, le nombre des postulants dépasse de beaucoup celui des vacances. » Il n'y aura donc qu'à s'adresser, en cas de pénurie départementale, à l'administration centrale, qui sera en mesure de pourvoir à tous les besoins. Quant aux écoles privées, les inspecteurs primaires s'assureront d'ici au 1er janvier si elles ne comptent plus que des maîtres exerçant régulièrement.

La loi du 16 juin 1881 reçoit ainsi sa pleine et entière exécution pour le plus grand bien des écoles tant libres que publiques. La lettre d'obédience disparaît définitivement comme titre professionnel.

Examens que doivent subir les enfants instruits dans les familles. — La loi du 28 mars 1882, relative à l'obligation de l'enseignement primaire pour les enfants de six à treize ans, va être, elle aussi, complètement appliquée par l'examen qui

aura lieu de tous les enfants instruits dans les familles. Les instructions du ministre (circulaire du 12 septembre) sont aussi libérales qu'elles sont fermes : il veut tout à la fois la pleine exécution de la loi et le respect scrupuleux de la liberté des familles dans le mode d'éducation de leurs enfants. « La loi du 28 mars, dit-il fort bien, a pour but de restreindre, non pas la liberté de l'enseignement, mais seulement la liberté de l'ignorance. » Par suite, l'examen ne sera pas celui du certificat d'études primaires ; il consistera à juger non pas du degré de l'instruction, mais du fait même qu'il y a eu une instruction ; car la commission n'a pas devant elle des candidats à classer entre eux ou comparativement avec les élèves de telle ou telle école, de manière à savoir si on les instruit mieux ou moins bien qu'ailleurs, dans tel esprit ou d'après telles méthodes : elle se bornera à savoir si l'enfant est instruit, sur le vu de ses cahiers. Elle ne recourra aux épreuves orales que « dans le cas où l'examen de ces devoirs écrits lui démontrerait que l'enfant est assez mal dirigé pour risquer de ne pas savoir, à la fin de la période scolaire, lire, écrire, compter et répondre aux questions les plus élémentaires sur l'histoire et la géographie de son pays. » Dira-t-on encore que la loi du 28 mars, « la loi de malheur », est d'une insupportable tyrannie pour les familles? Peut-être : seulement qui le croira ?

Exposition scolaire de Besançon. — A l'occasion des fêtes de l'inauguration de la statue de Claude de Jouffroy (constructeur du premier appareil de navigation à vapeur), l'inspection académique du Doubs avait organisé une exposition scolaire qui a eu un grand éclat : elle a été honorée de la visite de M. Raynal, ministre des travaux publics, et de M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, qui a présidé la distribution des prix. Le Doubs est, on le sait, l'un des départements les plus avancés de France : ses trois écoles normales, ses écoles primaires supérieures et ses cours municipaux de dessin ont fourni une exposition remarquée et remarquable de cahiers mensuels, de cartes, de dessins et de travaux manuels, sans compter les travaux des maîtres. Elle prouve que le nouveau programme est appliqué dans presque toutes les écoles autant que possible. Donc, grand

succès pour les écoles et les maîtres, qui cependant ne devront pas s'endormir. Il y a toujours à progresser, et, là surtout où la situation est meilleure, le moindre progrès ne peut s'obtenir qu'au prix d'efforts vigoureux et persévérants. C'est ce qu'a dit en termes excellents et avec autant de justesse que de modestie M. Benoist, inspecteur d'académie du Doubs.

Nous empruntons au *Bulletin départemental* le résumé de l'allocution de M. le directeur de l'enseignement primaire :

Les expositions scolaires ont donné lieu à de nombreuses controverses, et certaines personnes ont prétendu même qu'elles pouvaient avoir de mauvais résultats. Cette dernière allégation n'a pas besoin d'être réfutée.

Bien comprise, l'exposition scolaire est au contraire le plus sûr moyen d'exciter l'émulation entre les instituteurs, en leur donnant l'occasion de réunir et de grouper leurs efforts.

Dans les pays voisins, l'école communale est toujours ouverte aux visiteurs. En France il n'en est pas de même, et il en résulte que l'instituteur et les familles n'ont pas entre eux les relations qu'ils devraient avoir.

L'exposition scolaire comble cette lacune; elle a de plus l'immense avantage de rappeler à l'instituteur qu'il ne doit pas s'isoler et qu'il appartient à la commune et au pays.

L'exposition du département du Doubs est très remarquable, sans contredit, et tiendrait honorablement sa place dans toutes les parties du monde; mais, dans celle-ci, comme dans les autres, il y a un grand nombre de choses qui ne peuvent pas se montrer et s'afficher : le progrès des élèves, par exemple.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique, pour remédier à cet inconvénient, préconise un moyen puissant de contrôle. C'est un cahier de devoirs mensuels. Chaque mois, l'élève inscrira sur ce cahier un devoir de chacune des matières qui lui sont enseignées. De cette façon, il aura, en quelque sorte, sa biographie scolaire et la mesure automatique de ses progrès. D'un autre côté, l'instituteur de campagne qui, peu favorisé par la situation de son école et par l'appui que lui doivent les parents, se voit, malgré son mérite, distancer dans les concours par les écoles des villes, aura dans ces cahiers un moyen assuré de se faire rendre justice.

Ce qu'il y a de particulièrement frappant dans l'exposition qui vient de se fermer, c'est la part très grande qu'occupent, dans tous les devoirs écrits, les sujets propres à faire appel aux sentiments du cœur et aux idées généreuses de patriotisme.

Les instituteurs prouvent par là qu'ils comprennent à merveille la mission dont ils sont chargés.

Dans un discours prononcé hier, on disait avec beaucoup de raison qu'il faut éviter avant tout de faire des déclassés. L'école primaire ne peut pas obliger un ouvrier de renoncer à ses ambitions; mais ce qu'elle peut et ce qu'elle doit faire, c'est de l'habituer à ne pas attacher l'idée de bonheur et d'honneur à tout ce qui brille. Il est dans la nature humaine d'avoir un idéal et de le poursuivre toujours; ces aspirations, il est impossible de les annihiler; l'instituteur doit plutôt les diriger, montrer à l'enfant qu'il dépend de lui de devenir un homme, d'avoir la satisfaction d'une bonne conscience, et que l'estime s'attache aux qualités du cœur et de l'âme.

L'institutrice surtout a une très grande influence sur l'esprit de ses élèves; qu'elle leur inculque les principes d'ordre, non par des paroles, mais par des actes, et qu'elle leur enseigne à porter au foyer domestique toutes leurs aspirations vers l'idéal.

Le soin que les enfants ont apporté aux travaux manuels rassemblés dans les salles de l'Exposition est d'un heureux présage pour l'avenir. Si l'on parvient à leur faire bien comprendre qu'un bon ouvrier, qui cherche à perfectionner son art, est l'égal des plus hauts placés, ils ne désireront plus quitter le métier de leur père.

L'instruction primaire, dit l'orateur en terminant, est en excellente voie, mais une institution pareille ne se fonde pas en un jour, et il faut plusieurs générations pour mener à bien une œuvre aussi capitale.

Que les instituteurs redoublent donc d'efforts !

L'école où l'on donne à tous les enfants une éducation élevée, nationale, est la seule digne d'un pays qui s'appelle la France, d'un gouvernement qui s'appelle la République.

Une touchante coutume. — Nous lisons dans le *Bulletin départemental de l'Aisne :*

Tous les ans, une coutume touchante réunit, au pied du monument érigé à Hirson en l'honneur des soldats soignés à l'hôpital Brisset en 1870-71 et morts de maladie ou des suites de leurs blessures, la municipalité, tous les fonctionnaires publics et une partie de la population. Cette année la cérémonie empruntait à la présence des sympathiques officiers de la garnison un caractère particulièrement solennel.

Deux cent cinquante enfants, appartenant à l'école primaire supérieure et à l'école communale, avaient pris place autour du mausolée. La compagnie des sapeurs-pompiers et quelques soldats du fort formaient, sur le tertre qui domine le monument, comme une garde d'honneur.

M. Boulet, directeur de l'école primaire supérieure, avait été chargé par M. le maire d'Hirson d'adresser quelques mots aux enfants des écoles. Nous extrayons le passage suivant du discours qu'il a prononcé :

Les exercices militaires, outre les habitudes de bonne tenue, de souplesse, d'agilité et d'attention qu'ils développent en vous, ont ce grand avantage d'être un auxiliaire de l'éducation ; ils forment de bonne heure à la discipline, et je crois pouvoir affirmer que vos classes n'ont rien à y perdre. Notez bien, mes jeunes amis, que je ne prétends pas que, pour obtenir de vous obéissance et travail, nous ayons besoin de la discipline que vous imposent avec tant de mesure vos sergents instructeurs; mais je suis convaincu que vous rentrez dans vos classes assouplis et mieux disposés à écouter les leçons de vos maîtres.

Ai-je besoin d'ajouter que le jour où vous arriverez au régiment, il vous

restera peu à faire pour être de parfaits soldats; que la vie de garnison vous paraîtra moins dure parce que vous en aurez eu comme l'avant-goût; que le service militaire ne se présentera plus à vos imaginations comme un spectacle effrayant; que le recrutement des sous-officiers, si difficile aujourd'hui, s'opérera dans des conditions plus avantageuses, et qu'enfin, grâce aux habitudes contractées de bonne heure, les meilleurs et les plus habiles d'entre vous n'auront point de répugnance, au moment de leur libération, à contracter un nouvel engagement.

Actes de probité et de courage. — Nous sommes heureux de constater que les *Bulletins* départementaux, dans presque chacun de leurs numéros, relatent des traits de courage et des traits de probité qui font le plus grand honneur aux élèves des écoles primaires. C'est ainsi qu'à Paris, les élèves Borde, Escarpit et Prat, de l'école de la rue Saint-Denis, ayant trouvé deux billets de banque, l'un de 1000 francs, l'autre de 50 francs, renfermés dans une lettre signée d'un nom illisible, se sont empressés de les remettre au directeur de l'école qui a pu les rendre à leur propriétaire.

A Langourla (Côtes-du-Nord), les jeunes Colombel, âgés l'un de dix ans, l'autre de neuf, en cherchant des vers comme amorce pour la pêche, ont trouvé dans une douve un vieux porte-monnaie dont la monture était toute rouillée. Il contenait 237 francs. M. Colombel, le père des enfants, se mit aussitôt en quête du propriétaire qui dès le lendemain rentrait en possession de sa bourse.

Ailleurs, c'est un enfant de onze ans, de l'école de Blussangeaux, qui se dévoue pour sauver une jeune fillette de sept ans qui s'était trop aventurée dans le Doubs.

Ailleurs encore, c'est un élève de l'école d'Honnecourt (Nord) qui retire un de ses camarades du canal de Saint-Quentin au péril de sa vie.

Nous pourrions citer d'autres faits semblables: les Bulletins départementaux ne sauraient leur donner trop de publicité.

Concours entre les instituteurs du département de la Charente-Inférieure. — La Société de Géographie de Rochefort met au concours le sujet suivant : *Explorations faites en Afrique pendant le XIXe siècle. — Résultats obtenus. — Avenir ouvert à la France par nos explorateurs.*

Tous les instituteurs et institutrices publics, actuellement en-

fonctions dans le département, pourront prendre part à ce concours. Sont compris dans ce nombre les instituteurs à la division des équipages de la flotte et à l'École des apprentis de l'arsenal de Rochefort,

Les mémoires devront être parvenus à la Société avant le 1er janvier 1885. Les prix, consistant en une médaille d'argent, une médaille de bronze et deux mentions honorables, seront décernés dans la séance solennelle que tient la Société au commencement de chaque année.

Les bataillons scolaires. — La circulaire suivante a été adressée par le ministre de l'intérieur aux préfets :

Monsieur le préfet, M. le ministre de la guerre m'a fait part des solutions données par la Commission mixte des bataillons scolaires aux questions suivantes soumises à son examen par l'autorité militaire, à la suite de l'inspection annuelle prescrite par les décisions ministérielles des 8 juillet et 11 août 1882.

1° Un bataillon constitué par arrêté préfectoral, qui a cessé d'avoir l'effectif prescrit par l'article 1er du décret du 6 juillet 1882, peut-il être maintenu?

La Commission estime qu'en principe tout bataillon qui descend d'une façon permanente au-dessous du minimum fixé par le décret du 6 juillet 1882, doit être dissous, et que, dans ce cas, le préfet doit rapporter l'arrêté en vertu duquel le bataillon a été constitué. La Commission ajoute, toutefois, qu'il y aurait lieu d'apporter dans l'exécution de cette mesure tous les ménagements nécessaires. Il conviendrait notamment que le ministère de la guerre s'enquît préalablement auprès de l'administration départementale des causes qui ont réduit le bataillon, et de la possibilité de le ramener à l'effectif minimum prescrit; il appartiendrait ensuite à l'autorité militaire d'apprécier si le bataillon doit être maintenu, ou s'il y a lieu de prescrire le retrait de l'arrêté préfectoral.

2° Peut-on, par application de l'article 1er du décret du 6 juillet 1882, constituer un bataillon scolaire avec des groupes dont le plus important ne compte que 31 élèves, et qui appartiennent à des écoles distantes de 10, 16 et même 17 kilomètres du point de concentration du bataillon?

La Commission estime qu'un bataillon se trouvant dans de telles conditions ne devrait pas être autorisé à se constituer et, pour prévenir tout abus de ce genre, elle émet l'avis que désormais aucun préfet ne devrait signer d'arrêté constituant un bataillon sans avoir préalablement consulté le ministère de la guerre.

3° Des bataillons scolaires normalement constitués, mais qui, en raison de la dissémination des groupes et de l'insuffisance bien constatée de leur instruction, ne paraissent plus exister que nominalement, peuvent-ils conserver le drapeau qu'ils ont reçu du ministre de l'instruction publique?

La Commission estime que tout bataillon qui ne remplirait pas les conditions déterminées par le décret du 6 juillet 1882 doit être dissous, et que cette dissolution entraîne de fait la perte du drapeau; mais elle ne considère pas comme possible de retirer le drapeau d'un bataillon constitué en vertu d'un arrêté régulier, tant que cet arrêté n'est pas rapporté.

J'ai fait connaître à M. le ministre de la guerre que je croyais devoir adhérer complètement, en ce qui me concerne, aux propositions ainsi formulées par la Commission.

En conséquence, Monsieur le préfet, j'ai l'honneur de porter ces décisions à votre connaissance, en vous priant de vous y conformer, le cas échéant.

Certificat d'études primaires. — Les *Bulletins* départementaux sont pleins de renseignements sur les examens du certificat d'études primaires : ils montrent que ce certificat est de plus en plus en honneur, et nous nous en réjouissons fort. Nous voyons croître avec le plus grand plaisir et le nombre des candidats et celui des reçus, filles ou garçons, filles surtout, car c'est du côté des filles que le plus grand effort reste toujours à faire. Quelques *Bulletins* insèrent la liste des instituteurs et des institutrices qui ont au moins cinq élèves reçus : la mesure est bonne et pratique; elle ne peut qu'exciter une salutaire émulation dans les écoles. Nous voudrions cependant quelque chose de plus. Faire recevoir cinq élèves quand on a une école qui en compte trois cents, c'est peu; en faire recevoir trois quand l'école n'en a que trente d'âge scolaire, c'est très beau : c'est donc la proportion surtout qui indique la valeur d'une école et, jusqu'à un certain point, donne la mesure de l'activité et du dévouement du maître. Une bonne moyenne, et qui n'a rien d'excessif, serait l'admission d'un élève sur dix, en prenant le nombre total des élèves d'une école. Nous sommes encore loin de cette moyenne; mais il faut faire tous les efforts pour l'atteindre, et on peut, on doit l'atteindre. Enfin les résultats sont satisfaisants dans l'ensemble : c'est le principal, rien ne montrant mieux que nous sommes en progrès.

M. E. Marguerin. — M. Émile Marguerin, administrateur honoraire des écoles supérieures municipales de Paris, est décédé le 5 courant à Oberviller, en Lorraine, à l'âge de soixante-quatre ans. Ses obsèques ont eu lieu à Paris le 8 octobre; sur la tombe, M. Gréard a prononcé quelques paroles d'adieu. Dans un prochain numéro, nous consacrerons un article au souvenir de cet éducateur distingué, qui a été l'un des collaborateurs de la *Revue pédagogique*.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Une récente circulaire de M. de Gossler, ministre des cultes et de l'instruction publique du royaume de Prusse, prescrit une extension de l'enseignement religieux à l'école primaire. Une des heures consacrées à l'enseignement de la langue maternelle devra désormais être employée à la lecture de la Bible. En outre, une modification est introduite dans une disposition du règlement du 15 octobre 1872 qui a fixé le plan d'études des écoles primaires : d'après ce règlement, dû au ministre Falk, les élèves des écoles ne devaient étudier que les trois premières sections du catéchisme de Luther, l'étude des deux autres sections étant réservée pour plus tard et devant se faire en dehors de l'école durant les leçons spéciales de religion qui précèdent la confirmation; or M. de Gossler déclare que le règlement, par cette disposition, n'a nullement entendu apporter une restriction à l'étude du catéchisme, mais seulement déterminer le minimum de ce qui doit être fait partout : ce minimum n'est pas limitatif et, toutes les fois que les circonstances le permettront, les instituteurs devront faire apprendre à leurs élèves le catéchisme tout entier.

S'appuyant sur la circulaire du ministre, le Conseil scolaire de la province de Brandebourg s'est hâté d'inviter la commission municipale des écoles de Berlin à inscrire les quatrième et cinquième sections du catéchisme de Luther au nombre des matières obligatoires d'enseignement; la commission a répondu qu'elle obéirait, et elle a obéi.

Il paraît que les écoliers allemands, qu'on prétendait surchargés de travail, ont encore du temps de reste. On ne pouvait évidemment choisir, pour occuper avantageusement leurs facultés, de meilleur exercice que la répétition du catéchisme.

Angleterre. — On se souvient peut-être de l'incident auquel avait donné lieu, à la Chambre des communes, en juin dernier, le mémoire remis par le Dr Crichton Browne à M. Mundella (voir notre numéro du 15 juillet, p. 92). Le Dr Crichton Browne, surintendant de l'hospice d'aliénés de West Riding et l'une des notabilités médicales de l'Angleterre, avait été chargé par M. Mundella, au commencement de cette année, de visiter quelques écoles et de lui adresser un rapport concernant l'influence du travail scolaire sur la santé des enfants. Lorsque le rapport fut remis à M. Mundella, celui-ci se montra peu satisfait des appréciations qu'il contenait; et divers membres des Communes, hostiles au Département d'éducation, en ayant réclamé la publication, M. Mundella répondit nettement que le travail du Dr Browne n'était qu'un tissu d'absurdités et que le Département d'éducation ne pouvait accepter de lui donner, en le publiant, le caractère d'un document officiel. L'impression du rapport fut néanmoins décidée par la Chambre (24 juillet). M. Mundella dut s'exécuter; mais, ne voulant pas laisser le public sous l'impression des conclusions pessimistes du Dr Browne, il a fait rédiger par M. Fitch,

l'un des inspecteurs scolaires, un contre-mémoire destiné à réfuter les assertions de l'éminent aliéniste.

La publication de ces deux documents, qui a eu lieu le 15 septembre, a donné naissance à une controverse des plus vives, dans laquelle les journaux anglais ont pris parti, suivant leur couleur politique, pour le Dr Browne ou pour M. Fitch. Les journaux libéraux, le *Times*, le *Daily News*, le *Spectator*, raillent les exagérations du Dr Browne et le tableau ridiculement poussé au noir qu'il fait des écoles anglaises; ils louent le bon sens avec lequel M. Fitch a fait justice de ces déclamations. La presse conservatrice, le *Daily Telegraph*, la *Gazette de Saint-James*, le *Saturday Review*, voit au contraire dans le rapport du Dr Browne un terrible acte d'accusation contre le Département d'éducation et son système, et signale à l'indignation publique les agissement des inspecteurs de Sa Majesté et les prescriptions du Code scolaire.

Il nous semble, à nous qui avons lu sans parti pris l'un et l'autre plaidoyer, qu'il y aurait injustice à rendre, soit l'école en général, soit le Département d'éducation en particulier, responsables des maux dénoncés par le Dr Browne; si nombre de malheureux enfants, insuffisamment nourris, sont dévorés par l'anémie et offrent le lamentable spectacle de la misère physiologique à son dernier degré, ce n'est évidemment pas la faute de l'école. Mais, d'autre part, il est incontestable que la situation affligeante constatée par l'enquête médicale appelle un prompt et énergique remède; pourquoi le Département d'éducation, au lieu de déclarer que ce n'est pas son affaire et qu'il est impuissant, ne prendrait-il pas lui-même l'initiative d'un appel à l'opinion publique dans ce sens?

Qu'on lise cette page navrante du rapport du Dr Crichton Browne :

Les écoles primaires des districts pauvres de Londres contiennent un nombre considérable d'enfants souffrant d'inanition *(half-starved)*. Dans une des écoles de Clerkenwell, M. Merchant Williams constata, le jour de l'inspection annuelle, que 40 enfants sur 100 venaient parfois à l'école le matin sans avoir déjeuné, et que 28 enfants sur 100 y revenaient parfois l'après-midi sans avoir dîné... Dans une des écoles que j'ai visitées, — et ce n'était pas celle où la condition des enfants était la plus misérable, — sur 475 enfants examinés, on m'en a désigné 129 comme souffrant d'inanition, ce qu'il était facile de constater à leur figure: 15 d'entre eux déclarèrent qu'ils n'avaient rien mangé ce matin-là. Ceux qui annoncèrent n'avoir pas déjeuné étaient tous des garçons; on me dit qu'il serait inutile — et j'ai pu m'en convaincre — d'interroger les filles sur ce sujet, parce qu'elles étaient trop réservées pour avouer *res angusta domi* devant leurs compagnes... Dans une école, la directrice m'assura qu'elle savait, de source certaine, qu'au moins 8 pour 100 des jeunes filles venaient en classe sans avoir déjeuné, au fort de l'hiver; dans une autre école, je trouvai six jeunes garçons dans une division de soixante-six, quatorze autres dans une division de quatre-vingts, et six autres dans une division de cinquante-six, dont aucun n'avait déjeuné le matin; et à mes questions sur la cause de cette abstinence, les réponses revenaient toujours les mêmes: « Mon père n'a pas d'ouvrage »; — « Mon père est à l'hôpital »; — « Pas de pain à la maison »; — « Ma mère est au lit. » Cette dernière réponse, à ce que je pus deviner, était le plus souvent un euphémisme enfantin pour désigner l'ivresse ou l'état d'inconscience qui suit une nuit de débauche. Dans une autre école où les cas d'inanition étaient nombreux, j'appris qu'il n'était pas rare de voir des femmes pauvres, — journalières, marchandes de fleurs, etc., — qui avaient dû envoyer leur enfant en classe sans manger parce qu'il n'y avait à la maison ni aliments, ni argent, venir à

l'école vers midi, après avoir gagné quelques sous, et demander la permission de donner un morceau de pain à leur enfant affamé.

Beaucoup d'enfants, à Londres, qui ne manquent jamais absolument d'aliments, souffrent cependant d'inanition, parce que la nourriture qu'ils reçoivent est insuffisante comme qualité ou comme quantité. Du pain et du thé forment toute l'alimentation dans bien des familles pendant des périodes quelquefois assez longues, et, quand les bouches sont nombreuses, les rations sont nécessairement petites.

Le spectacle de tous ces enfants mal nourris, dans les écoles de Londres, est fait pour remplir le cœur de compassion. Quoi de plus touchant que l'héroïsme silencieux avec lequel, tandis que la faim les mord et que les angoisses de la misère les assiègent, ils viennent, sans se plaindre, s'asseoir devant leurs petits pupitres, travailler aux tâches qui leur sont données, se demandant sans doute parfois pourquoi les choses sont ainsi, mais portant leur fardeau patiemment! Quoi de plus émouvant que de les entendre, de leurs petites voix grêles et tremblantes, quelques-uns peut-être avec la sueur de la mort déjà sur le front, chanter ensemble un de leurs refrains d'école :

Happy little sunbeams,
Happy are we (1).

Ces enfants manquent de sang, et nous leur offrons des exercices de mémoire; ils demandent du pain, et on leur donne un problème; ils ont besoin de lait, et on les initie au système *tonic sol-fa!*

A cela, M. Fitch répond : « Une école est instituée pour distribuer l'instruction, et non pas pour distribuer du lait. » On nous permettra de trouver la réponse insuffisante.

D'autre part, ceux qui accusent le Code scolaire ne peuvent, en bonne logique, invoquer le rapport du Dr Browne à l'appui de leur thèse. On y trouverait plutôt un argument en faveur de la thèse contraire. Le Dr Browne a visité aussi quelques écoles d'Écosse : là les enfants sont vigoureux et bien nourris. « Il n'existe, dit-il, aucun symptôme d'*overpressure* dans les écoles écossaises que j'ai vues. Cela s'explique par la condition des enfants et le milieu où ils vivent. » Ainsi l'*overpressure*, si elle existe à Londres et qu'elle n'existe pas en Ecosse, n'est pas un effet du Code scolaire; ce n'est pas le Code qu'il faut changer, ce sont les enfants qu'il faut arracher à la misère et à l'anémie.

Autriche. — Mgr Rudigier, évêque de Linz, un prélat très militant, avait adressé à un instituteur une lettre par laquelle il le sommait de comparaître devant lui pour se justifier de l'accusation d'avoir dans son enseignement mal parlé de l'Eglise catholique. L'épître épiscopale est assez curieuse pour que nous la reproduisions. La voici :

A M. Franz Rohrweck, instituteur à l'école primaire de Leonfelden.

Vous êtes accusé d'avoir abusé de vos fonctions d'instituteur pour mettre en danger la foi catholique de vos élèves. Cette accusation est appuyée sur des témoignages dont on ne saurait méconnaître l'autorité. Le Conseil scolaire provincial, qui a été sollicité par l'ordinaire épiscopal, en date du 8 mai dernier, d'ouvrir une procédure contre vous, n'ayant jusqu'à présent absolument rien répondu, il ne me reste d'autre alternative, en présence du devoir que j'ai à remplir à l'égard de mon troupeau, et surtout de la partie la plus noble de celui-ci, les enfants, que Jésus-Christ a particulièrement aimés, que de

(1) « Heureux petits rayons de soleil — heureux nous sommes! »

vous soumettre à un interrogatoire et de vous appliquer, s'il y a lieu, les pénalités ecclésiastiques, dans le cas où le Conseil scolaire provincial ne prendrait pas très prochainement des mesures contre vous.

En vertu de l'autorité épiscopale que j'exerce sur tous les catholiques du diocèse, je vous cite à comparaître devant moi, le 12 courant au soir, à la cure de Leonfelden, pour être interrogé. Je désire sincèrement qu'une explication de votre part, digne d'un catholique et d'un instituteur, me soustraie à la fâcheuse nécessité de vous frapper d'une peine.

Linz, le 6 septembre.

FRANÇOIS-JOSEPH, *évêque*.

D'après des explications adressées à la presse par l'instituteur ainsi incriminé, les principaux faits relevés à sa charge étaient les suivants : Il aurait, dans ses leçons d'histoire, présenté Luther sous un jour trop favorable, et parlé des abus de l'Eglise comme de la cause de la Réforme; il aurait placé dans la salle de classe un portrait de Diesterweg; il aurait dit que, dans la querelle des investitures, l'Eglise cherchait à dominer l'Etat; il aurait raconté que le pape Pascal II avait excité le fils de l'empereur Henri IV à se révolter contre son père.

L'instituteur Rohrweck, disons-le à son honneur, ne s'est pas laissé intimider. Il n'a point obéi à la sommation de l'évêque, estimant qu'il n'avait d'ordres à recevoir que de ses supérieurs hiérarchiques. Mgr Rudigier, qui se trouvait à Leonfelden en tournée épiscopale, crut alors devoir donner cours à son ressentiment dans un sermon prêché dans l'église de cette commune. Mais il eut lieu de se repentir de cet excès de zèle, car le lendemain le conseil municipal répondait par la délibération suivante, prise à l'unanimité :

Le conseil municipal de Leonfelden déclare que les accusations lancées par l'évêque Rudigier, dans son sermon du 13 courant, contre l'école de cette commune, qu'il a appelée l'une des plus mauvaises de son diocèse, et contre l'instituteur Rohrweck, qu'il a prétendu avoir abusé de ses fonctions pour mettre en danger la foi catholique de ses élèves, reposent sur des informations inexactes, dictées par l'inimitié personnelle et le fanatisme religieux; il constate au contraire, en s'appuyant tant sur ses propres observations que sur une communication officielle adressée par le conseil scolaire du district au directeur de l'école, que l'état de l'école de Leonfelden est excellent et que l'enseignement de l'instituteur susnommé et de ses collègues est très satisfaisant et en tous points digne d'éloges. La présente délibération sera notifiée à l'évêque et au directeur de l'école.

L'incident s'est terminé, à la confusion de l'évêque de Linz, par une note qu'a publiée un journal officieux de Vienne, blâmant le prélat de s'être mêlé de ce qui ne le regardait pas, et déclarant que l'enseignement de l'instituteur Rohrweck, ainsi qu'il résulte de l'enquête faite par le conseil scolaire du district, n'avait jamais donné le moindre sujet de plainte.

— Le *Pædagogium* de Vienne, autrefois dirigé par M. Dittes, va commencer, avec le semestre d'hiver, la dix-septième annnée de son existence. Durant l'année qui vient de s'écouler, les cours de cet établissement ont été suivis par 239 auditeurs des deux sexes.

Belgique. — Le texte de la nouvelle loi sur l'instruction primaire, désignée désormais sous le nom de loi du 20 septembre 1884, diffère peu du texte du projet du gouvernement, que nous avons

publié dans notre numéro du 15 août dernier (p. 181-186). La modification la plus importante qui ait été apportée au projet au cours des débats, c'est l'introduction dans l'article 7 d'une mesure que le projet primitif n'avait pas prévue : la *mise en disponibilité* des instituteurs. Le conseil communal, qui nomme les instituteurs, peut prononcer contre eux la suspension, et, avec l'approbation de la députation provinciale, la révocation. Mais il pourra en outre les « mettre en disponibilité par mesure d'ordre », ce qui constitue une pénalité; ou encore les « mettre en disponibilité pour suppression d'emploi », éventualité que la loi ne pouvait se dispenser de prévoir, puisqu'elle est précisément faite pour permettre aux conseils municipaux catholiques de supprimer leurs écoles communales. Dans le cas de mise en disponibilité pour suppression d'emploi, l'instituteur jouira d'un traitement d'attente qui ne pourra être inférieur à la moitié du traitement d'activité, casuel compris, ni descendre au-dessous de 750 francs; ce traitement sera supporté par l'Etat, la province et la commune, dans les proportions établies par la loi du 16 mai 1876; le temps de disponibilité comptera dans le calcul de la pension, dont le taux sera réglé comme si l'intéressé avait joui de son revenu d'activité pendant qu'il a été en disponibilité.

Les dispositions relatives à la mise en disponibilité des instituteurs ont été complétées par un arrêté royal du 21 septembre dernier, qui les a en outre étendues au personnel enseignant des écoles normales et des écoles moyennes. Ce règlement porte, articles 6 et 7 :

En cas de mise en disponibilité dans l'intérêt du service et notamment pour suppression d'emploi, le traitement d'attente est payé *pendant le temps nécessaire pour procurer à l'intéressé une autre position. Il est considéré comme démissionnaire s'il refuse d'accepter* dans l'enseignement communal, provincial ou de l'État, *des fonctions auxquelles est attaché un revenu au moins égal* A SON TRAITEMENT D'ATTENTE. En cas d'acceptation d'autres fonctions ou emplois, le traitement d'attente peut être réduit.

Si la mise en disponibilité a pour cause une mesure d'ordre ou l'intérêt du service et notamment une suppression d'emploi, le ministre compétent statue, par arrêté motivé, sur la cessation ou la réduction des traitements d'attente; néanmoins l'initiative de cette mesure appartient à la commune dans le cas où la mise en disponibilité par mesure d'ordre a été prononcée par elle.

On sait que dans les localités où l'école communale sera supprimée, l'école privée qui la remplacera portera le nom d'*école adoptée*.

Une circulaire du ministre de l'intérieur aux gouverneurs des provinces explique en ces termes les conditions de l'adoption d'une école privée :

L'adoption dépend uniquement de la commune; la députation permanente et le gouvernement n'interviennent pas; mais aucune école primaire privée ne peut être adoptée à moins de se soumettre aux conditions suivantes :

1° L'école doit être établie dans un local convenable;

2° Les membres du personnel enseignant doivent, *pour la moitié au moins*, être diplômés *ou avoir subi l'examen dont il est fait mention à l'article 8 de la loi* (1).

---

(1) Cet examen a pour but de faciliter aux congréganistes qui n'ont pas le diplôme d'instituteur l'obtention d'un titre légal équivalent.

Toutefois, par mesure transitoire, le ministre peut, pendant deux ans à dater de la promulgation de la loi, dispenser de cette condition ;

3° Si l'enseignement de la religion fait partie du programme, cet enseignement doit être donné au commencement ou à la fin des heures de classe. Les enfants dont les parents en font la demande sont dispensés d'y assister;

4° Le programme d'enseignement doit comprendre les matières énumérées au § 1er de l'article 4;

5° L'école adoptée doit être soumise au régime de l'inspection de l'État (1);

6° Elle doit recevoir les enfants pauvres sans pouvoir exiger d'autre rétribution que celle prévue par l'article 3 de la loi;

7° Le nombre des heures de classe ne peut être inférieur à vingt par semaine, indépendamment du temps spécial consacré à l'enseignement de la religion et de la morale; déduction faite du temps employé au travail à l'aiguille, ce nombre ne peut être inférieur à seize.

Les communes qui conserveront au moins une école primaire communale n'ont à solliciter l'autorisation du gouvernement *ni pour la suppression de leurs autres écoles primaires communales*, ni pour l'adoption d'écoles primaires privées. Il suffit qu'elles prennent une délibération régulière constatant l'une ou l'autre, ou l'une et l'autre de ces résolutions. En cas d'adoption, la commune déterminera, par sa délibération, les avantages qu'elle fait à l'école adoptée.

Les communes qui voudront *ne conserver aucune école primaire communale* auront à suivre la marche indiquée ci-après :

1° Le conseil communal décidera, par une délibération régulière, de demander au gouvernement la dispense de maintenir l'école ou les écoles primaires communales existantes;

2° Il décidera de même l'adoption d'une ou de plusieurs écoles primaires privées, en ayant soin de déterminer avec précision les avantages qu'il entend faire à l'école ou aux écoles adoptées.

De plus, il indiquera les raisons sur lesquelles il se base pour obtenir la dispense; *ces raisons seront d'ordinaire le peu de fréquentation de l'école communale, la situation financière de la commune, le vœu des chefs de famille.*

Il sera statué par arrêté royal. En cas de suppression d'une école communale, *le conseil peut disposer de la jouissance du local* (2).

Les recommandations ci-dessus indiquent clairement les intentions du gouvernement catholique : elles contiennent tout un manuel pratique à l'usage des conseils communaux, enseignant la manière de s'y prendre pour détruire les écoles laïques et les remplacer par les écoles des petits frères.

— Un certain nombre d'arrêtés royaux sont venus compléter et expliquer la loi du 20 septembre. Outre l'arrêté sur la mise en disponibilité du personnel enseignant, déjà cité, le *Moniteur belge* a publié :

Un arrêté concernant l'inspection, les conférences, le conseil de perfectionnement et les moyens d'encouragement (!) de l'instruction primaire ;

Un arrêté portant règlement général des écoles primaires de l'Etat. Cet arrêté réduit à *six* le nombre des écoles normales d'in-

---

(1) L'inspection, telle que l'a organisée la loi nouvelle, n'est plus qu'une simple formalité : « L'inspecteur n'a d'ordres à donner ni aux instituteurs ni aux communes, » a dit le ministre.

(2) C'est-à-dire qu'il peut installer l'école adoptée dans le local de l'école communale.

stituteurs (plus trois sections normales) et à *quatre* le nombre des écoles normales d'institutrices (plus cinq sections normales);

Un arrêté portant règlement général pour les écoles normales *privées* qui auront obtenu d'être *agrées* par le gouvernement;

Un arrêté relatif à l'examen d'instituteur prévu par l'article 8 de la loi du 20 septembre;

Un arrêté concernant l'instruction gratuite des enfants pauvres;

Enfin divers arrêtés déchargeant quatre-vingt-neuf professeurs des deux sexes des fonctions qu'ils exerçaient, à titre accessoire, dans les établissements normaux primaires, et révoquant ou mettant en disponibilité une vingtaine de directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales primaires.

— La loi du 20 septembre 1884 a réduit, par son article 16, le nombre des écoles moyennes, des athénées et des collèges royaux. En exécution de cette disposition, des arrêtés royaux ont prononcé la suppression de plusieurs de ces établissements, et cette mesure a donné lieu à une manifestation que les journaux de Bruxelles racontent de la manière suivante :

Dimanche 5 octobre avait lieu à Bruxelles, au palais des Académies, la distribution des prix aux lauréats du concours général des établissements d'instruction moyenne. Le roi et la reine y assistaient. La grande salle académique était comble. Lorsque M. le ministre Jacobs, qui présidait la solennité, s'est levé pour prendre la parole, des cris de : « A bas la calotte ! Vivent les libéraux ! » ont retenti. Les personnes qui poussaient ces cris ont été expulsées, et diverses arrestations ont été faites.

Au cours de la distribution des prix, chaque fois que l'on couronnait un élève de l'un des athénées récemment supprimés par le gouvernement, des applaudissements et des cris se faisaient entendre en manière de protestation.

Quand les voitures de la cour sont sorties pour retourner au palais royal, des cris hostiles se sont mêlés aux acclamations. Il y a encore eu là des arrestations opérées.

Espagne. — Un décret du 3 septembre dernier a réorganisé l'école normale d'institutrices de Madrid; le plan d'études qui y avait été introduit sous le ministère libéral de M. Albareda (décret du 13 août 1882) est remplacé par un programme plus restreint. D'autre part, les réformes tentées par M. Albareda dans l'organisation des écoles enfantines et dans la préparation professionnelle des maîtresses de cet ordre d'enseignement (voir la *Revue pédagogique*, premier semestre de 1882, p. 473) ont été mises à néant par le décret du 4 juillet et l'arrêté du 13 août 1884, qui ont abrogé le décret du 17 mars 1882 et supprimé le cours normal préparatoire.

Portugal. — Le Portugal va posséder un Conseil supérieur de l'instruction publique. Il sera divisé en deux sections, dont l'une, comprenant douze membres et formant la *section permanente*, sera nommée par le roi, tandis que l'autre, comprenant vingt-deux membres, procédera de l'élection. Les membres élus seront des représentants des trois ordres d'enseignement : l'enseignement supérieur aura quinze représentants, l'enseignement secondaire trois,

l'enseignement primaire deux; les écoles libres éliront deux membres. La composition du Conseil est exclusivement laïque.

Suisse. — Le synode scolaire du canton de Zurich s'est réuni le 22 septembre en assemblée générale. Cette année-ci, il célébrait en outre la cinquantième anniversaire de sa fondation, et un nombre considérable d'instituteurs et d'institutrices, environ cinq cents, assistaient à la séance.

Après les discours destinés à commémorer l'anniversaire dont nous venons de parler, le synode avait à discuter un rapport rédigé par M. Itschner, maître à l'école secondaire de Neumünster, sur « l'école et la question sociale ». Les conclusions de ce rapport, connues d'avance, étaient ainsi formulées :

1° Ecole secondaire obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans révolus;

2° Ecole complémentaire et professionnelle obligatoire pour les jeunes hommes jusqu'à leur entrée au service militaire;

3° Création de bourses suffisantes pour les élèves indigents;

4° Organisation de conférences publiques pour adultes, faites chaque dimanche matin dans toutes les communes du canton sur des sujets politiques, économiques et scientifiques, avec obligation pour tout citoyen ou citoyenne ayant suivi un enseignement supérieur, non obligatoire, donné aux frais de l'Etat, d'accepter le rôle de conférencier.

Au moment où M. Itschner allait commencer la lecture de son rapport, M. Zehender, directeur de l'école supérieure des jeunes filles de Zurich, proposa de rayer ce sujet de l'ordre du jour, alléguant que les considérants sur lesquels s'appuyaient les conclusions de M. Itschner avaient une couleur socialiste, et que le synode ne pouvait discuter une question de cette nature; il ajouta que, si l'assemblée n'accédait pas à sa demande, ses amis et lui se retireraient. A une grande majorité (273 voix contre 185), le synode décida que le rapport de M. Itschner serait maintenu à l'ordre du jour. La minorité exécuta alors sa menace et se retira.

Comme il se faisait déjà tard, et que la lecture du rapport devait durer deux heures, le synode dut toutefois renoncer à l'entendre : il a ordonné l'impression du travail de M. Itschner, et en a renvoyé la discussion à sa prochaine réunion.

— Le 15e Congrès des instituteurs et institutrices de la Suisse allemande a eu lieu à Bâle les 5, 6 et 7 octobre. Nous en rendrons compte dans notre prochain numéro.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 24006-4.

Nouvelle série. — Tome VI. N° 11. 15 Novembre 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA QUESTION DES PROGRAMMES (1)

On reconnaît volontiers aujourd'hui que, le travail n'étant que le développement de l'activité naturelle, l'exercice de cette activité doit avant tout rendre l'enfant heureux. Répugne-t-il à la tâche qu'on lui impose? c'est que la tâche ne répond pas aux besoins de son intelligence. Éprouve-t-il une excitation agréable? tout est bien : il n'y a pas de mauvais élève; il n'y a que de mauvais maîtres ou de mauvais procédés d'enseignement. C'est dans cette vue qu'on a tant amélioré et multiplié depuis quelques années les moyens pratiques d'étude: cartes, tableaux, appareils d'explication sensible et collections. L'esprit de l'éducation s'est du même coup transformé. Jamais il n'y a eu dans les classes primaires de nos lycées plus d'intérêt et de vie. Les familles qui suivent le travail de leurs enfants s'en rendent compte, les enfants aussi. Le spectacle des phénomènes scientifiques qu'on fait passer sous leurs yeux les amuse. Ils y sacrifieraient aisément tout le reste: calcul, histoire, grammaire. C'est là un signe manifeste du précieux concours que l'on peut attendre de ces démonstrations pour donner l'éveil à leurs facultés naissantes. Peut-être aussi faut-il y voir un avertissement. S'il est incontestablement utile qu'ils se plaisent à examiner les formes, les dispositions extérieures des objets, à suivre la décomposition ou la recomposition d'un corps, à observer dans sa manifestation naturelle ou dans sa représentation pittoresque le jeu de quelque grande loi, — il faut bien le dire, au bout de quelque temps, quand leurs sens ont été rectifiés, aiguisés, formés, cette sorte d'étude est pour eux moins un travail qu'une dis-

(1) Les pages qui suivent forment la conclusion d'un mémoire de M. Gréard sur la *question des programmes dans l'enseignement secondaire*. Bien que l'auteur vise plus particulièrement l'enseignement des lycées, ce morceau nous a paru présenter un intérêt pédagogique général qui embrasse tous les ordres d'enseignement. — *La Rédaction.*

traction; elle les occupe plutôt qu'elle ne les exerce. Nous avons banni de nos classes primaires l'ennui; il n'y rentrera plus; prenons garde d'en avoir un peu trop fait sortir l'effort.

On ne se méprendra certainement pas sur notre pensée. Je ne sais rien de plus touchant que ces premières petites luttes de l'enfant qui cherche à se débrouiller : il y met tant de simplicité, de bonne foi, de naïveté tour à tour pétulante et réfléchie! Dieu me garde de rendre l'épreuve plus pénible! Montaigne voulait que le maître fît trotter l'élève devant lui pour juger de son train et connaître jusqu'à quel point il se doit ravaler; selon le P. Girard, c'est toujours en avant qu'il doit marcher, comme fait la mère, afin de montrer le chemin : leur idée commune et également judicieuse, — car les deux procédés peuvent être appliqués tour à tour, — c'est qu'il faut que l'enfant sente toujours près de lui un guide et un appui. Mais il faut qu'il sente aussi que cette main secourable peut se retirer, qu'elle s'écartera chaque jour davantage, qu'il doit s'apprendre à faire usage de ses propres forces. L'idéal, à notre avis, pour ce premier enseignement, serait que le maître dirigeât à la fois la classe et l'étude, qu'après avoir travaillé avec l'élève, il le fît travailler seul sous ses yeux en mesurant la tâche, mais en le contraignant doucement à une application qui lui soit un sacrifice, suivie, comme récompense, du plaisir que donne, même sans qu'on le raisonne, tout commencement de prise de possession de soi-même. A défaut de cette direction à la fois intermittente et soutenue, que l'éducation de famille permet, que ne comporte point l'éducation publique, ce que réclame l'intérêt bien entendu de l'enfant, c'est une conduite pédagogique qui lui montre de bonne heure, avec tous les tempéraments que son âge exige, mais avec le sérieux qu'il n'interdit pas, ce que doit être le travail pour rapporter ce que l'on en attend (1). Condillac, qui, dès dix ans, faisait de son élève un

(1) « L'enfance a besoin d'être excitée par des divertissements, non de s'y abandonner tout entière; les occupations sérieuses la réclament un peu tous les jours, ne fût-ce que pour lui en faire prendre l'habitude.... Dans leur enfance même, il faut les appliquer, ne fût-ce que pendant quelques heures de la journée, aux choses sérieuses, pour que leur esprit soit déjà tourné et accoutumé à la gravité lorsqu'on l'exercera aux affaires. » Bossuet, *Lettre au pape Innocent XI.*

psychologue et lui donnait à analyser toutes les opérations de sa pensée, risquait d'en briser le frêle et délicat ressort; mais à laisser ce ressort trop reposer, on court le danger qu'il ne se détende. Montaigne, qui avait étudié le grec avec son père « d'une voye nouvelle par forme d'esbat (1) », n'en avait « quasi du tout point l'intelligence », de son propre aveu. Kant n'admet pas que le travail puisse dégénérer en jeu (2); et Rousseau avait dit excellemment avant lui : « Ce qu'on fait pour rendre l'instruction agréable aux enfants les empêche d'en profiter (3). » Il n'y a de véritable profit que dans l'effort. C'est, dès le début, la loi fondamentale de l'éducation.

Mais quelle sera la direction donnée à cet effort? Étant posé qu'il n'est pas d'éducation scientifique qui puisse se passer de la culture littéraire, ni d'éducation littéraire qui ne doive comprendre un certain nombre de notions scientifiques, dans quel ordre de succession ou de simultanéité les éléments des lettres et des sciences seront-ils le mieux appropriés au développement des facultés de l'enfant ?

Les éducateurs du XVIe siècle nous apportent sur ce point peu de lumière. Dans l'énumération des matières d'étude, Montaigne va à sa fantaisie et n'a point le souci d'ordonner un programme. Rabelais procède par accumulation et s'amuse à entasser Pélion sur Ossa. Érasme seul obéit à une idée de méthode; comme Bacon, il trouve que la jeunesse ne devrait aborder la logique et la rhétorique, — *artes artium, altera ad judicium, altera ad ornatum*, — qu'après avoir fait une ample provision de connaissances. Ni les Jésuites, ni les Oratoriens, ni les Jansénistes n'avaient l'esprit ouvert à la question : il leur suffisait de rendre plus accessible à l'enfant l'étude de la grammaire et des belles-lettres, et il ne pouvait leur venir à la pensée qu'il en

(1) *Essais*, chap. XXV. » Nous pelotions nos déclinaisons à la manière de ceux qui, par certains jeux de tablier, apprenaient l'arithmétique et la géométrie. »

(2) *Traité de pédagogie*, *De l'éducation physique*, § 3 : « L'école est une culture forcée. »

(3) *Émile*, liv. II. — « L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée, dit aussi Mme de Staël; la peine en tous genres est un des plus grands secrets de la nature, et l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude comme notre âme à la souffrance. » (*De l'Allemagne*, 1re part., ch. XXIII.)

dérobât pour les sciences autre chose que quelques heures des dernières leçons. Bossuet et Fénelon, dans leurs réflexions sur l'éducation, s'abstiennent de toute théorie doctrinale. La seule opinion dogmatique qu'on ait à relever au XVIIe siècle est celle de La Bruyère, qui estime, — nous l'avons rappelé, — qu' « on ne peut charger l'enfance de trop de langues (1) », opinion combattue par Malebranche, qui ne voulait pas « qu'on apprît les langues avant d'être assez philosophe pour savoir ce que c'est qu'une langue et avant de bien savoir celle de son pays (2). » L'abbé Fleury se borne à partager les connaissances en trois séries classées d'après le degré de leur utilité générale. Rollin suit la tradition en la perfectionnant. Au XVIIIe siècle, J.-J. Rousseau est le premier qui ait proposé de substituer systématiquement à l'étude des langues, ou, comme on disait alors, des mots, l'étude de la science ou des faits. Les faits, dit La Chalotais après lui, telle doit être la base de l'éducation de l'enfant jusqu'à onze ans ; à onze ans interviennent les langues (langue française et langue latine avec leur littérature), la géographie et l'histoire, plus tard la logique et la critique, mais sans préjudice de l'histoire naturelle, des récréations physiques et mathématiques, qui restent le fond. Ce que ce programme scientifique avait d'incertain se précise avec Diderot ; nous avons vu dans quel esprit: mathématiques en septième, mécanique en sixième, astronomie en cinquième, physique en quatrième, chimie en troisième; les sciences s'étendent dans toute la hiérarchie des classes, et ne laissent quelque place à la grammaire et aux langues qu'en seconde et en rhétorique. Sous une apparence d'organisation méthodique, ce plan — Diderot n'est pas loin de le reconnaître lui-même — ne constituait guère que le désordre, et ce désordre on le retrouve dans tous les programmes à la suite, même dans ceux des premiers réformateurs de la Révolution.

C'est le mérite de la pédagogie contemporaine, qu'au milieu des désaccords qui entraînent les esprits dans des systèmes contraires, il n'est personne qui ne sente que la question de la

(1) *De quelques usages*, 71.
(2) *Traité de morale*, 2e part., chap. XXIII, § 12.

coordination des études est, de toutes celles qui se rattachent aux programmes, celle qui offre l'intérêt psychologique le plus sérieux. Tandis que nous la discutions, le même examen se poursuivait en Allemagne, en Autriche, en Belgique ; et, dans les écoles réales comme dans les gymnases, dans les classes professionnelles comme dans les classes d'humanités des athénées, les conclusions communes traduites par les derniers programmes, conclusions sages, à notre avis, étaient : 1° de donner à l'enseignement des classes inférieures une forte base littéraire : langue nationale, langues étrangères, — et même, en Allemagne, langues mortes, — histoire et géographie ; 2° de développer concurremment, dans une proportion notable, l'enseignement mathématique (arithmétique et géométrie) en y ajoutant, comme élément d'observation scientifique, l'histoire naturelle ; 3° de n'aborder que dans les classes supérieures la physique et la chimie (1).

Utile par sa logique, la gradation raisonnée des études a du même coup l'avantage de concentrer l'effort. La variété de l'enseignement n'est pas seulement une conséquence nécessaire de l'extension des connaissances ; maintenue dans les limites d'une saine hygiène intellectuelle, elle est, pour les facultés de l'enfant, un soulagement et un moyen de réparation ; elle contribue, comme la variété de l'alimentation pour le corps, à les maintenir en équilibre et en santé. Il y a longtemps que les maîtres de Port-Royal en ont fait les premiers la remarque : la monotonie des leçons hébète l'esprit. Mais autant la diversité de l'enseignement, prudemment mesurée, peut être utile pour assouplir l'intelligence, autant elle deviendrait dangereuse si elle avait pour effet d'en disperser les forces. L'unité de direction est la garantie d'une bonne éducation.

Ce principe doit s'entendre différemment, sans doute, selon les âges. Pour l'enfant proprement dit, l'unité de direction réside surtout dans le maître : c'est à lui que l'enfant s'attache, c'est lui dont l'action personnelle forme et maintient le faisceau

(1) Ces conclusions sont conformes à celles de l'expérience qui se poursuit avec tant de zèle et d'intelligence à l'École alsacienne. (Voir le dixième *Rapport annuel* de M. le directeur Rieder, année scolaire 1883-1884.)

de tout l'enseignement. L'expérience faite dans nos cours élémentaires prouve que, partout où le professeur peut fournir les leçons de langues vivantes concurremment avec les autres, le progrès général est mieux assuré. Si, au fur et à mesure que les élèves montent dans la hiérarchie des classes de grammaire, il devient tout à la fois moins nécessaire et plus difficile de se tenir à cette règle, nul ne méconnaît qu'il y a intérêt, tout au moins pour les premières, à s'en rapprocher. C'est ainsi que l'on est généralement d'avis aujourd'hui de rendre, en cinquième et en sixième, l'enseignement de la géographie et de l'histoire au professeur de la classe, à l'*ordinarius*, comme on dit en Allemagne, et de réunir l'enseignement des sciences mathématiques et des sciences physiques entre les mêmes mains. Ce que l'enfant gagne à cette concentration, ce n'est pas seulement une meilleure répartition du travail, — chaque professeur, dans son intervention isolée, tendant naturellement, à placer l'étude qu'il représente au-dessus de toutes les autres, — c'est le sentiment de confiance que lui donne la certitude d'une direction suivie. Tout ce qui, au début des classes, contribue à fortifier cette discipline intellectuelle et à en resserrer les liens, tourne à son profit. Les exemples ne sont pas rares des transformations dues à l'influence permanente et persévérante d'un maître, qui, sûr de son action, la modère, n'exige que ce qu'il faut, établit dans le développement des diverses facultés une pondération intelligente, prévient les défaillances, soutient les bons essors et songe toujours au lendemain.

Toutefois cette action ne dépend pas seulement du professeur ; il faut que les programmes s'y prêtent. Voici un enfant de douze à treize ans qui n'a pas moins de neuf enseignements différents par semaine. Matin et soir, il passe de leçon en leçon, pendant deux, trois, quelquefois quatre heures de suite. A peine son attention a-t-elle pu commencer à se fixer sur un objet qu'un autre l'appelle et la déconcerte. En le voyant ainsi courir d'élan en élan dans une sorte de vertige, on pense malgré soi à ces engrenages dont les roues se livrent les unes aux autres la matière à façonner. La nature humaine a d'autres exigences. Nous savons tous ce qu'il faut de temps pour arriver à ce degré de réflexion où l'on appartient à sa pensée. Il y a

là, pour les esprits en pleine possession d'eux-mêmes, tout un travail intérieur que l'habitude rend plus facile, qui ne va jamais sans quelque contention. Est-il bon d'imposer ce travail coup sur coup à des intelligences qui se forment? L'enfant ne redoute pas l'activité, qui, en l'exerçant, le satisfait. Ce qui le fatigue, c'est moins l'effort raisonnablement prolongé que l'effort incessamment transformé. Heureusement, sans doute, son âge le préserve ; il se sauve par sa légèreté ; mais à la longue il n'échappe pas à ce malaise profond qui résulte d'une attention surmenée et qui atteint dans leurs sources tout à la fois l'intelligence et la volonté.

La pédagogie allemande, pour qui la spécialisation de l'enseignement était autrefois une sorte d'institution primordiale, la signale aujourd'hui comme une des causes de la *surcharge* (1). Pour en atténuer les effets, les disciples de Herbart proposent de prendre, dans une classe, un sujet comme centre de l'enseignement. La géographie, ainsi entendue, contient tout un monde : géologie, botanique, minéralogie, agriculture, industrie, commerce, statistique, économie politique, administration, histoire. Ce n'est, au fond, que l'application du système de Jacotot. Quelques lignes du *Télémaque* lui avaient suffi pour se faire à lui-même, par un effort d'analyse, toute son éducation, et de cette expérience il avait tiré ce principe d'une pédagogie transcendante : « Sachez bien une chose et rapportez-y tout le reste; les sciences ne diffèrent que par l'objet particulier dont elles s'occupent : tout est dans tout: Phèdre peut servir à apprendre le latin de la sixième à la rhétorique (2). » Sous une apparence de cohésion, ce procédé ne fait que masquer une confusion redoutable. Difficilement applicable à l'homme, il ne pourrait qu'être funeste à l'enfant, incapable de saisir autre chose dans ces rapports qu'une logique tout extérieure. Trop de choses à la fois ne valent pas mieux pour lui que trop de chaque chose. Le premier besoin de son esprit est la simplicité. Le moindre mal qui puisse lui arriver des complications de travail, c'est de ne

(1) Voir le Mémoire pédagogique de la commission ministérielle prussienne sur *la Question de la surcharge*, § 3.

(2) *Langue maternelle*, p. 169.

rien faire. N'arrivant plus à se saisir, il y renonce; il perd l'habitude et le goût de gouverner ses facultés, il s'abandonne. « La diffusion de l'enseignement, dit le Dr Karl Reimar (de Leipzig), fait de l'écolier un vagabond (1). » Rousseau avait exprimé la même idée avec une délicatesse charmante, lorsqu'il représente « l'enfant sur le rivage amassant des coquilles, commençant par s'en charger, puis tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre, jusqu'à ce que, accablé de leur multitude et ne sachant plus que choisir, il finisse par tout rejeter et retourner à vide. »

Dans les classes plus élevées, l'autorité passe en partie du maître à l'enseignement. Il n'est jamais indifférent à coup sûr que le maître soit aimé; mais ici la leçon a par elle-même son attrait. La variété et la spécialité du professeur ne peuvent donc qu'augmenter le profit de l'enseignement, sans créer un danger. Encore est-il nécessaire cependant que les programmes des diverses classes soient groupés de façon à former un ensemble homogène et coordonné. C'est sous cette forme que se retrouve et que s'impose le principe d'unité de direction. Supposez que par l'effet inévitable d'une trop riche simultanéité de matières, tel ou tel enseignement ne puisse revenir qu'une fois par quinzaine, si bien qu'un congé, tombant précisément le jour attribué à la leçon, mette dans le cours un intervalle d'un mois; que tel autre qui se reproduit plusieurs fois de la huitième à la philosophie reparaisse à des distances de deux ou trois ans, après avoir été coupé, effacé peut-être par des enseignements d'une analogie éloignée; ou enfin que des enseignements d'un caractère essentiellement différent soient accumulés sur une même année et fournis tous ensemble : que peut-il résulter de cette interruption, de cette dissémination, de cette anarchie d'efforts? Mme de Sévigné, décrivant à sa fille le procédé des douches qu'elle prenait à Vichy, écrivait avec sa grâce prime-sautière et sa verve gauloise (2): « Avant de toucher le point malade, on commence par mettre partout l'alarme. » Mettre partout l'alarme, il n'est pas en matière d'éducation de plus mauvaise

(1) *De la surcharge de l'enseignement.* Voir *Der praktische Schulmann*, 1883 3e liv., p. 204.

(2) Lettre à Mme de Grignan, 28 mai 1676.

méthode. L'esprit, dans ce tumulte, ne se reconnaît plus. Pour qu'elles produisent sur l'intelligence de l'écolier une impression durable, les études de chaque année doivent être reliées entre elles par une analogie profonde. C'est à cette condition qu'il peut s'y attacher, s'en pénétrer, en vivre. Il faut de plus que, d'année en année, il se sente comme porté par le mouvement naturel de l'effort qu'on lui demande vers des études plus hautes, mais qui se rattachent à ses études antérieures, que son application ait, en un mot, de la force et de la suite. Tout est concentré, tout est successif dans le travail de la nature. L'éducation de l'esprit est soumise aux mêmes lois. La diversité raisonnable qu'elle comporte n'a rien de commun avec la dispersion d'activité qu'imposent des programmes trop étendus et mal ordonnés (1).

Sagement concentré, l'effort doit en même temps être sagement réglé pour être profitable. Chaque âge — l'observation est de Rousseau — a un degré de maturité qui lui est propre. On peut se laisser conduire par l'enfant aussi loin que le porte le développement naturel de ses facultés ; la limite une fois atteinte, c'est une entreprise vaine et dangereuse que de chercher à escompter la maturité des âges suivants. Or, pour toucher un nouveau point de cette première éducation dont dépend souvent l'avenir, n'est-ce pas franchir la limite que de demander à l'enfant, dès le début de ses études, des exercices trop fréquemment renouvelés de com-

(1) Cette nécessité de l'harmonie dans les études mérite, sous tous les rapports, d'appeler l'attention de ceux qui ont le souci de l'éducation nationale. On sait que les grandes écoles du gouvernement dépendent toutes, sauf l'École normale supérieure, d'autres ministères que du ministère de l'instruction publique, et que ce sont ces ministères qui dressent les programmes de leurs écoles. Une entente générale avait été sagement établie en 1852 (arrêté du 13 septembre). Elle ne tarda pas à être rompue. Dès 1857, l'École forestière se créait son enseignement à part. Plus récemment (5 octobre 1874 et 7 octobre 1884), l'administration de la guerre modifiait d'elle-même les programmes de physique et de chimie pour le concours d'admission à l'École polytechnique, sans se préoccuper du trouble qu'elle apportait dans nos classes de mathématiques spéciales (voir la circulaire du 20 mai 1875). Bien plus, il a pu arriver que, dans une des dernières réformes d'études opérées à l'École polytechnique, toutes les administrations aient été consultées, excepté celle de l'instruction publique. Nos professeurs, qui étaient les plus intéressés, pour la direction des candidats, à fournir leur avis, ont été les seuls auxquels on ne l'a pas demandé.

position française? La chose en elle-même est aussi modeste, sans doute, que le mot paraît ambitieux : il s'agit de courtes descriptions, de récits familiers. Mais, outre que le nombre des sujets qui sont vraiment à sa portée est vite épuisé et qu'on arrive bientôt, le devoir revenant chaque semaine, à sortir du naturel et de la simplicité, est-il vraiment utile de le mettre en travail pour produire ce qu'il ne possède point, ce qu'il ne peut point posséder? Bacon comparait les philosophes idéalistes aux araignées qui tissent leur toile de leur propre substance (1). L'enfant n'a pas de substance toute faite; il faut lui donner le temps et le moyen de la créer. Le monde dans lequel sa pensée se meut est si restreint! C'est presque mot par mot qu'à partir de cinq ou six ans son vocabulaire s'enrichit, au fur et à mesure que s'ouvre à ses yeux ou à sa conscience une nouvelle percée dans le petit univers qui l'entoure. Qu'on lui apprenne à dépeindre oralement les objets qu'il voit ou à rendre les sentiments qu'il éprouve, en tenant la main à ce qu'il s'exprime toujours correctement, — car la correction implique l'application des premières lois de la logique grammaticale, — qu'on lui fasse quelquefois mettre par écrit ce qu'il a pris l'habitude de dire, il recueillera certainement de ces exercices d'observation et d'élocution un sérieux profit. Mais n'allons pas, comme disait un judicieux disciple de Rollin, l'accoutumer à tirer sur une caisse vide (2). Une bonne part du temps qu'absorbe cette sorte de rhétorique prématurée pourrait être appliquée fructueusement à la lecture en commun et à la culture de la mémoire. Ce sont là, par excellence, les études nourrissantes et excitatrices pour le premier âge. Sur une page bien choisie, provoquer le libre commentaire, solliciter les remarques, ouvrir cette source toujours si jaillissante et si fraîche des impressions naïves de l'enfance, faire apprendre le morceau avec intelligence, le faire réciter avec goût, est un moyen aussi sûr qu'attrayant de fécondation naturelle. On se servait trop autrefois de la mémoire pour y graver des formules; on n'en use plus assez aujourd'hui peut-être pour y fonder ce trésor de faits, de senti-

(1) *De augmentis et dignitate scientiarum*, lib. I, § 31.

(2) L'abbé Pluche, *Spectacle de la nature*. Entretiens III, IV et V sur l'*Education*.

ments, d'idées, qui remplissent, échauffent, illuminent l'imagination de l'enfant et fournissent à son esprit le tissu solide sur lequel il peut commencer à s'exercer.

A un autre degré, pour les classes de sixième et de cinquième, par exemple, n'y a-t-il pas quelque excès à présenter certains enseignements, particulièrement l'enseignement des sciences physiques et naturelles, sous la forme d'un cours suivi ? Analyser un auteur livre en main, retrouver la déduction exacte de sa pensée, dégager l'accessoire du fond, élaguer le détail qui ne sert qu'à la preuve ou à l'ornement, est une opération délicate qui demande à tout âge une certaine fermeté d'attention et de raisonnement. Qu'est-ce donc, lorsque cette analyse est le travail d'un enfant et qu'elle s'applique à la parole d'un maître, qu'il faut saisir au vol, pour ainsi dire, en se pénétrant au fur et à mesure de chaque explication, sans pouvoir se permettre un moment d'arrêt sous peine de laisser échapper le fil du développement, c'est-à-dire de perdre le bénéfice de la leçon ? Et cela, sur des matières nouvelles le plus souvent et qui, alors même que le professeur s'efforce d'en faciliter l'intelligence par des démonstrations sensibles, conservent toujours un caractère d'abstraction ! Ajoutez que, dans la sage pensée d'éviter à l'élève des écritures multipliées, on le dispense, bien plus on lui défend de rédiger ; c'est sur ses notes qu'il doit étudier. Si difficile est la tâche, que les maîtres craignent presque de l'imposer. Les uns dictent la leçon pour être sûrs qu'elle sera bien prise, les autres se bornent à demander qu'on les écoute ; mais dans cette attitude passive, qui peut répondre que l'activité de l'enfant est suffisamment soutenue, et à la fin de la classe que reste-t-il de ce que les oreilles ou les yeux ont saisi au passage, de ce que la main a machinalement recueilli ? Un autre procédé a été appliqué, non sans succès : il consiste à prendre pour base de l'enseignement un traité sur lequel les élèves suivent l'explication. C'est sans doute une manière de fixer leur esprit dans une certaine mesure, mais non de les animer à la découverte des vérités expérimentales qu'on veut leur faire connaître ; il faut un peu d'inconnu à la curiosité de l'enfant, et, trop souvent, ce qui est dans le livre cesse de l'intéresser ou l'intéresse moins, par cela seul qu'il a le livre entre les mains. De

dix à treize et quatorze ans, La Chalotais limitait l'enseignement des sciences physiques et naturelles à une série de leçons de choses; jusqu'à cet âge, il lui suffisait d'allumer dans l'esprit de l'écolier quelques points qui éclairassent la route qu'il aurait un jour à parcourir. Il n'y a que péril et déception à forcer la nature. Ce qu'on croit gagner en devançant l'âge, on le perd en réalité par la nécessité à laquelle on s'expose de faire rapprendre à l'enfant ce qu'il a mal appris. Le travail qui le domine de trop haut ne lui profite point. « Mon père, raconte Pascal, avait pour maxime de nous tenir toujours au-dessus de notre ouvrage. »

En même temps que, sur certains points, les programmes exigent trop, ne semble-t-il pas qu'à d'autres égards ils ne demandent pas assez? Comme il est un temps pour enseigner aux enfants à nager avec des vessies, disait Bacon, il en est un aussi où ils doivent apprendre à danser avec des semelles de plomb (1). Diminuer la somme des devoirs écrits, augmenter celle des exercices oraux, tel est l'esprit du plan de 1880, esprit excellent dans sa direction générale, qui est acquise et subsistera. N'y eût-il là qu'une réaction décisive contre les longues rédactions et les devoirs multipliés, il faudrait s'en féliciter; mais la prescription vaut surtout par l'idée pédagogique qui l'a inspirée. On veut que par de fréquents appels, — interrogations ou exercices au tableau, — le maître entre en rapport avec l'enfant, le suive dans l'évolution de sa pensée, le prépare au travail en travaillant avec lui. En vertu du même principe, on demande, dans les classes supérieures, que des discussions, des comptes-rendus soient institués qui obligent l'élève à sortir de lui-même, à faire preuve d'agilité dans l'esprit et d'aisance dans la parole. Ce sont là des exercices qui, conduits avec tact, peuvent produire les résultats les plus heureux: à l'explication *ex cathedra*, qui met seule le professeur en scène, ils substituent

(1) « Primum erit ut jam a principio caveamus a pensis vel magis arduis, vel magis pusillis quam res postulat... Alia est methodus incipere natare cum utribus qui sublevent, alia incipere saltare cum calceis ponderosis qui aggravent. Neque facile est dictu quantum harum methodorum prudens intermixtio conferat ad promovendas tam animi quam corporis facultates. » (*De augmentis et dignitate scientiarum*, lib. VI, cap. IV, § 5; lib. VII, cap. III, § 10.)

une sorte d'exploration incessante qui lui permet de connaître les jeunes gens; ils font véritablement de l'élève, suivant l'expression de Diesterweg, le centre de la classe. Les bons maîtres, il est vrai, les ont plus ou moins pratiqués de tout temps. Arnauld, l'un des premiers, les avait recommandés avec une singulière vivacité de bon sens. « Quand le régent expose les leçons, écrivait-il, il doit se réduire à les bien faire entendre sans tant de discours »; et comme on lui objectait que les régents ne se formeraient pas, si on leur ôtait la liberté de haranguer: « Tant mieux, s'ils haranguent moins, répondait-il; cela conservera leurs poumons; ils pourront d'ailleurs haranguer tant qu'ils voudront, pourvu que ce ne soit pas dans le temps des classes destinées à l'instruction des écoliers: en classe, c'est aux écoliers de parler (1). » La méthode est donc bien française, et en la préconisant aujourd'hui, nous ne faisons que nous replacer dans le meilleur courant de nos propres traditions. Mais il n'y a règle si juste qui ne demande à être appliquée avec discernement, et celle-là n'est bonne qu'autant qu'elle ne fera pas oublier ce que le travail écrit a aussi d'utile, de nécessaire.

Il faut bien s'en rendre compte, en effet, la méthode d'initiation individuelle et directe n'est pas toujours applicable dans l'éducation publique, faute de temps. Un procédé peut être expéditif : ce qu'on se propose en l'adoptant, c'est de couper au plus court et d'arriver; toute méthode est inévitablement lente, par cela seul que ce qui importe, c'est moins le but à atteindre que la marche suivie. De plus, si l'action du maître ainsi exercée peut toujours être profitable en quelque mesure à l'ensemble d'une classe, il est certain qu'elle tourne surtout au bénéfice de

(1) *Règlement des études pour les lettres humaines.* Troisième objection. — Voici ce que dit ailleurs Arnauld, au sujet des exercices oraux : « Pour apprendre à parler dans les classes inférieures, il est bon d'y obliger chaque jour deux écoliers à conter chacun une petite histoire, qu'ils prendront dans Valère Maxime ou dans Plutarque, ou dans quel livre ils voudront, en leur laissant le choix; et il faut estimer davantage ceux qui feront le récit d'une manière plus libre, plus naturelle et plus dans l'esprit de l'auteur, sans s'assujettir aux mêmes termes et aux mêmes tours. Cette histoire se doit conter en français dans les trois premières classes inférieures en leur indiquant des livres français. On ne leur donnera que très peu de chose à réciter des auteurs, et l'on exigera de tous qu'ils lisent chaque jour une telle portion de l'*Histoire de France* et qu'ils soient prêts à en faire le récit de leur mieux ».

celui sur qui elle s'exerce. C'est pour cela que Rousseau et Spencer la présentent comme la forme essentielle de l'éducation privée: *Emile* n'a jamais fait ce que nous appelons proprement un devoir; telle paraît être aussi la situation de l'élève, plus idéal encore, de M. Spencer. Il n'y a pas d'enseignement public qui puisse absolument être établi sur ce principe. Mais y fût-il praticable, il en faudrait craindre l'usage exclusif. Quelque parti qu'un maître habile tire de l'exercice oral pour l'enfant, le contrôle de l'exercice écrit lui est indispensable, et il n'est pas moins nécessaire à l'enfant, qui ne sait exactement où il en est de ses progrès que lorsqu'il en a fait l'épreuve sur lui-même. Pour l'adolescent, ce n'est que dans les efforts où il s'engage la plume à la main qu'il achève de se développer. Les discussions, les comptes-rendus eussent-ils été toujours sérieusement préparés, restent, au fond, des improvisations. Ils peuvent en avoir le mouvement, parfois l'éclat : Émile de Girardin, qui demandait que l'éducation fût « expéditive et parlementaire », y aurait applaudi (1). Le danger est qu'on s'y contente trop aisément, qu'on n'y pousse pas la pensée à sa dernière exactitude, l'expression à sa justesse définitive. La terre qui ne travaille pas, comme on dit, ne pousse que des herbes folles, eût-on à la surface jeté la semence à pleine volée. Ainsi faut-il que l'esprit absorbe, digère, s'assimile ce qu'il reçoit, par un effort intérieur approfondi et prolongé. Or c'est dans la méditation du travail écrit que les idées pénètrent, qu'on s'apprend à les classer, à les coordonner, à en peser la valeur, à les rendre avec la précision d'un esprit attentif à ne dire que ce qu'il faut et à le dire comme il le faut. La parole est volontiers négligente ou risquée; en écrivant on s'observe, et il est tant d'aberrations de la pensée qui n'ont d'autre cause que la déformation du langage! Les Allemands, auxquels nous avons à tort attribué l'invention des exercices oraux et à qui nous les empruntons aujourd'hui avec plus de zèle que de circonspection, reconnaissent eux-mêmes non seulement que les explications poursuivies uniformément dans les classes supérieures fatiguent

(1) « Expéditive et économique, professionnelle et parlementaire, telle doit être désormais l'instruction publique en France... L'art de parler facilement, d'exprimer nettement ce que l'on a bien conçu, est une habitude importante à contracter dans un gouvernement municipal et parlementaire... » *De l'instruction publique*, Paris, 1838; *Introduction* et *première partie*, § 2.

l'écolier et l'ennuient, mais qu'elles laissent sans direction, sans emploi, les plus précieuses facultés de la jeunesse (1).

Mais de toutes les prescriptions propres à régler l'effort, la plus efficace est d'en circonscrire le champ, quel que soit l'âge de l'élève, quelle que soit la nature de l'enseignement. *Multum, non multa*, est une maxime qu'on répète souvent, qu'on pratique peu. Toutes les améliorations de programmes deviendront presque sans objet le jour où chacun aura bien compris que le but des études du lycée est avant tout de créer l'instrument de travail intellectuel, d'éveiller l'esprit critique, de rendre le jugement plus ferme, plus délicat, et que dès lors il s'agit d'apprendre non tout ce qu'il est possible de savoir, mais ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Nul doute que l'exposé des diverses applications des sciences ne concoure à en éclaircir les principes dans l'intelligence des jeunes gens, et que les découvertes de la philologie, de l'archéologie, de l'histoire, ne contribuent à rendre chaque jour notre enseignement littéraire plus précis tout à la fois et plu

(1) « Quant à la grande et générale aversion qui existe dans le public contre les devoirs faits à la maison », dit en substance un document auquel nous avons déjà faits d'intéressants emprunts, « nous devons, d'après les observations que nous avons eu l'occasion de faire tant sur les étudiants et les médecins que dans nos relations avec les autres professions libérales, déclarer que nous estimons très haut l'importance de ces devoirs pour le développement de l'originalité de l'esprit, et que nous attribuons le défaut malheureusement si commun de fermeté et de logique dans le raisonnement à ce qu'on n'en fait pas assez. Sans doute, la nature de ces sortes de devoirs n'est pas indifférente. Une besogne purement mécanique, une copie à faire ou une leçon à apprendre ne contribue que peu ou point à l'éducation de l'activité personnelle. Dans ce travail isolé l'écolier doit s'exercer à utiliser ses lexiques, sa grammaire, ses livres, s'apprendre à les consulter, à ordonner ses souvenirs, à examiner les différents points d'une question, à leur donner avec des justifications critiques leur valeur respective. Alors se développent pleinement chez lui et la capacité de travail, et le plaisir qui en résultent. Le gymnase doit, il est vrai, donner l'impulsion et ouvrir les voies; mais ce serait singulièrement restreindre l'objet des études secondaires que de vouloir que la tâche soit à la fois tracée et remplie en classe. Le travail à la maison, le travail personnel, est le complément nécessaire de l'enseignement de la classe pour les élèves des cours moyens et des cours supérieurs, et dans le calcul des efforts qu'on impose à la jeunesse, il faut tenir compte des deux modes d'activité. Il est difficile de fixer exactement la mesure exigible du travail personnel: elle varie avec l'aptitude, l'application, la diligence de l'élève; elle peut être de trois à cinq heures par jour. » (*Consultation de la Commission médicale prussienne*, IV.)

saisissant. Mais l'emploi de ces ressources sera d'autant plus fécond, qu'il sera fait avec plus de discrétion. Ce n'est plus ici une question de programme : le maître est tout ; c'est à lui qu'il appartient de se borner, de traiter les questions sans les épuiser, de faire participer l'élève au bénéfice de ses recherches sans l'en accabler : « Quand je faisais la leçon à mes élèves, dit Tyndall, j'avais surtout à cœur de leur attacher des ailes. » Que de choses en histoire qui peuvent être résumées d'un mot, indiquées d'un trait ! Notre langue est devenue le sujet d'une enquête approfondie, et c'est merveille de voir comme on en sonde tous les ressorts, comme on en fouille tous les secrets, comme, à la lumière de la philologie et de la critique des textes, ce vieux langage se colore, s'anime, reprend vie ! Nous sommes arrivés à traiter nos classiques avec le même scrupule que les anciens. Mais dans cette œuvre de reconstitution savante, n'y a-t-il pas bien des curiosités qui, ne pouvant servir que très indirectement à l'éducation de l'enfant, ne font qu'encombrer son esprit et en embarrasser le travail ? Quelle utilité, par exemple, à lui mettre entre les mains les éditions des chefs-d'œuvre de Molière ou de Racine dans l'orthographe du temps, alors surtout que l'orthographe du temps était si mal fixée ? Nous nous complaisons aux recherches d'histoire littéraire, et assurément on comprend mieux une œuvre replacée dans son cadre ou, comme on dit, dans son milieu. Encore faut-il que le cadre ne fasse pas oublier le tableau. Il n'est rien, en un mot, qui ne puisse servir à former le maître : que son esprit soit le creuset où toute matière s'élabore ; mais qu'il n'en verse dans l'intelligence de l'enfant que le plus pur produit. L'érudition, dans nos classes, doit être comme le soleil des Champs-Élysées de Fénelon, qui, de ses rayons adoucis et voilés, éclaire et pénètre, sans éblouir ni offusquer les yeux. Aussi bien, fût-il possible au maître de tout enseigner, il n'en résulterait pas que l'élève pût tout apprendre. La capacité de l'enfant a ses limites. Dès que la mesure est pleine, on peut verser tout ce que l'on veut, a-t-on dit avec une malicieuse franchise : c'est un tonneau sans fond. Et cependant ce tonneau fatigue et s'use à recevoir même ce qu'il ne garde

(1) *Aventures de Télémaque*, Liv. XIV.

pas. La sobriété, la mesure, le choix dans l'enseignement ne répond pas seulement à des convenances supérieures d'ordre et de goût; c'est une nécessité de bon sens. Le maître, le vrai maître, se fait connaître moins encore à ce qu'il dit peut-être qu'à ce qu'il ne dit pas.

Ce qu'il ne dit pas, c'est la part de l'avenir, la part de cette seconde éducation dont nous ne faisons plus assez de cas. « Mon fils, écrivait le chancelier d'Aguesseau à l'aîné de ses enfants au moment où il allait quitter les bancs du collège, vos classes sont terminées, vos études commencent. » Le conseil, dans son exagération piquante, est bon à retenir. Au sortir du lycée, l'élite de notre jeunesse entre dans les Écoles, s'inscrit aux Facultés, et jamais le travail n'y a été plus actif. Sans oublier les examens,— et quoi de plus légitime que cettte aspiration aux grades qui ouvrent les carrières ? — elle vise plus haut, elle a le souci de la haute culture, le goût de la science. Mais, cette justice rendue au petit nombre, n'arrive-t-il pas, pour la plupart, que, contrairement au mot de d'Aguesseau, les classes une fois closes par le baccalauréat, on se croit quitte avec l'étude ? On se débarrasse, comme d'un fardeau inutile, de tous ces souvenirs qui n'étaient que des commencements de savoir; on appelle cela jeter du lest pour se lancer plus allègrement dans le monde. Or le monde a, comme le lycée, ses classements, et ses classements sont décisifs. Et d'où vient que les rangs du lycée sont tant de fois modifiés, intervertis, bouleversés par la vie, si ce n'est de ce que, tandis que les uns continuent de s'exercer et gagnent, les autres s'arrêtent et perdent ? Même pour ceux qui se bornent simplement à ne pas se laisser saisir par un esprit d'oisiveté malsaine et de futilité dissolvante, il se produit une sorte de prolongement de travail intérieur qui se fait presque à leur insu. « Il y avoit une ville, dit un moraliste ancien naïvement interprété par Amyot, où les paroles se geloient en l'air incontinent qu'elles estoient prononcées; et puis, quand elles venoient à se fondre l'esté, les habitants entendoient ce qu'ils avoient devisé et parlé l'hyver (1) »; le moraliste appliquait la comparaison à ces

(1) PLUTARQUE, *Sur les moyens de connaître les progrès qu'on fait dans la vertu.*

préceptes de vertu qui, recueillis pendant la jeunesse, ne sont « clairement ouïs » que dans l'âge mûr. Ainsi en est-il de tout enseignement dont on entretient le souvenir. Les choses reviennent d'elles-mêmes, mieux ordonnées, mieux digérées, plus fortes, avec ce degré de maturité croissante qu'apporte chaque progrès de l'âge.

Pour soutenir ce mouvement de perfectionnement naturel, les Allemands et les Suisses ont créé dans l'enseignement primaire une institution dont le nom marque pittoresquement le caractère, je veux parler de ces classes de *répétition progressive*, où les connaissances acquises s'affermissent en s'étendant. On peut dire, pour les études secondaires, qu'il n'est pas de jeune homme qui ne porte en soi tout un trésor de germes que la réflexion et l'expérience suffisent à développer, pour peu qu'une inertie coupable ne vienne pas en contrarier l'essor. Il y faut toutefois une vertu plus énergique encore, et la seconde éducation n'est complète que s'il s'y joint un surcroît d'activité intellectuelle. Ce levain des études générales est nécessaire même à ceux que stimule le travail des études spéciales d'un ordre supérieur, ou que l'industrie, le commerce, les arts, engagent de bonne heure dans l'action. Dans le plan de vie qu'il traçait à ses enfants, ce que d'Aguesseau leur prescrivait avant tout, c'était de se réserver le loisir nécessaire pour faire quelque chose à côté et au-dessus de ce qu'ils auraient à faire tous les jours.

Parmi les moyens de cette seconde éducation que le XVIIIe siècle a généralement si bien comprise et dont les promoteurs de ce qu'on appelle l'esprit de 1789 ont fait l'expérience heureuse, Rollin, Duclos, Marmontel, Barthélemy, Bernardin de Saint-Pierre, tous ceux qui ont vécu le plus près de la jeunesse placent en première ligne les voyages, les entretiens, les lectures. Pendant cinq ans, lord Chesterfield se dévoue à marquer à son fils, qui visite l'Europe, les villes où il doit s'arrêter, les hommes qu'il doit écouter, les livres qu'il doit lire (1). Nos enfants voyagent à moins de frais que le jeune Philippe Stanhope, et les entretiens ne leur sont pas préparés étape par étape avec la même sollicitude. Mais il n'en est guère aujourd'hui qui,

(1) *Lettres de lord Chesterfield à son fils, Philippe Stanhope*, traduction d'Amédée Renée.

grâce à la facilité des transports, à l'aisance générale, et, pour ceux que la fortune n'a pas favorisés, aux libéralités des pouvoirs publics (1), il n'en est guère qui ne voient s'ouvrir devant eux, plus ou moins, par les voyages, le grand livre du monde. Jamais non plus les moyens de s'instruire de ce qu'on n'a pas appris ou d'approfondir ce que l'on connaît n'ont été plus abondamment mis par la presse à la portée commune. Enfin il ne manque pas absolument de familles où se conserve le goût des choses de l'esprit. C'est là cependant que se trahit notre faiblesse. Quand le jeune homme a cessé d'entendre la voix du maître, qui, pendant dix ans, l'a fait vivre dans le commerce des idées, cet entretien se continue-t-il aussi souvent qu'il conviendrait à la table de famille ou autour du foyer? Prend-on la peine d'écarter les questions d'affaires et d'intérêt, les petites nouvelles du jour et les propos légers pour ramener la jeunesse, sans gravité affectée ni indiscret pédantisme, à des objets qui l'élèvent? Il n'est pas de meilleure école pour asseoir le jugement et imprimer à l'esprit, naturellement, jour par jour, le sceau de la virilité. Les familles nous pressent de rendre à leurs enfants des loisirs qu'ils puissent consacrer à la lecture et au travail personnel; ces loisirs leur seront rendus. Qu'elles nous aident, en échange, à les bien employer, tandis que l'élève est encore au collège, afin de conserver l'habitude de cette direction toute-puissante lorsqu'il n'y sera plus. C'est à elles, en effet, qu'il faut toujours en revenir, à elles qu'appartient le dernier mot. « Trop souvent, dit Kant, les parents n'entretiennent leurs enfants que dans le sentiment des besoins du moment, quand leur intérêt et celui de l'avenir qu'ils ont à préparer serait d'étendre leur horizon et de le porter plus haut, toujours plus haut. » Cet enseignement-là n'a point de programme, il est vrai; ou plutôt son programme, c'est le programme même de la vie sagement comprise et utilement remplie.

GRÉARD.

(1) Voir *Les enfants pauvres en voyage; les caravanes scolaires*, par M. ABRAHAM DREYFUS (*Revue politique et littéraire*, n° du 21 juin 1884), et les *Colonies scolaires de vacances*, par M. COTTINET (*Revue pédagogique*, numéro du 15 juillet 1884).

UNE ENQUÊTE BELGE

SUR LE DEGRÉ D'INSTRUCTION DES MILICIENS

AU MOMENT DE LEUR INCORPORATION

(Octobre 1882.)

La Belgique est certainement l'un des pays où l'enseignement primaire est le plus en honneur. Depuis que la nation belge est née à l'indépendance, on peut dire que la grande cause de l'instruction n'a pas cessé un seul jour d'être la principale préoccupation des esprits et, à l'heure où nous écrivons ces lignes, si les Belges semblent oublier leurs habitudes de traditionnelle modération, c'est sur une question d'éducation qu'ils se divisent et se passionnent.

Au lendemain de leur émancipation, leur premier souci fut de se débarrasser des lois scolaires surannées que leur avait léguées leur union avec la Hollande; mais la rivalité des deux partis politiques, qui sont encore en présence aujourd'hui, ne permit pas de résoudre avant 1842 cette importante question, et encore la loi promulguée à cette époque ne fut-elle qu'une sorte de compromis entre les revendications des libéraux et les résistances des conservateurs. Elle vécut néanmoins trente-cinq ans et, telle qu'elle était sortie de la transaction de 1842, elle rendit d'estimables services à la Belgique, dont toutes les communes furent dès lors dotées d'une école primaire, publique ou libre. Toutefois les libéraux ne cessèrent de protester contre les privilèges accordés aux écoles dites libres, contre la faiblesse du lien qui rattachait les écoles publiques à l'État et contre l'ingérence excessive du clergé dans les unes et les autres. Ces protestations furent entendues dans tout le pays, et quand les libéraux se furent solidement établis au pouvoir en 1878, se sentant soutenus par la grande majorité du peuple belge, ils s'empressèrent de voter une législation scolaire en harmonie avec les besoins nouveaux d'une démocratie de plus en plus puissante et de plus en plus avide d'instruction.

C'est alors que fut promulguée la célèbre loi du 1er juillet 1879, qui eut l'honneur de devancer de près de trois années et d'inspirer, pour une part, la loi que la France s'est donnée en 1882. Malheureusement, avant qu'elle ait eu le temps de porter tous ses fruits, cette loi sagement libérale vient d'être attaquée et détruite, dans ses dispositions fondamentales, par le parti réactionnaire que les dernières élections législatives ont porté aux affaires. Quelle sera l'issue de la lutte engagée autour de cette loi? Nous pensons qu'il

n'est pas difficile de le prévoir depuis les élections municipales du 19 octobre dernier; et nous faisons des vœux pour que le terrain choisi par le parti clérical pour assurer son triomphe devienne, à bref délai et par des voies légales, le champ témoin de sa défaite.

Parmi les institutions dont la Belgique a entouré l'enseignement primaire et grâce auxquelles elle prétend assurer les effets et contrôler les résultats de cet enseignement, il en est une qui est, chez nos voisins, l'objet d'une prédilection particulière, qui n'existe pas, à proprement parler, en France, que nous voudrions voir fonctionner dans notre pays, et qu'à ces titres divers nous demandons la permission de faire connaître avec quelques détails aux lecteurs de la *Revue*. Il s'agit de l'enquête à laquelle se livrent régulièrement les Belges sur le degré d'instruction que possèdent leurs jeunes soldats, au moment où ils sont incorporés dans l'armée.

I

Dès l'année qui suivit la promulgation de leur première loi scolaire, les Belges, en gens sensés et pratiques, voulurent savoir où en était chez eux, au point de vue de l'instruction, la génération qui allait arriver à la vie publique. Ils ouvrirent, en conséquence, sur le degré d'instruction de leurs miliciens, une enquête périodique qui est toujours ouverte et qui consiste en un examen qu'au moment de leur incorporation, ces miliciens subissent sur les différentes matières qui s'enseignent à l'école primaire. Ainsi renseignés sur la marche de l'instruction, ils jugeraient des progrès à réaliser par les progrès accomplis et s'encourageraient à de nouveaux efforts. Les premières statistiques leur ayant démontré l'insuffisance des connaissances de leurs jeunes miliciens, ils cherchèrent le moyen de remédier au mal et décidèrent que le régiment ne serait pas seulement une école où s'apprendrait le métier des armes, mais encore une école au sens propre du mot, où l'instruction primaire serait donnée à ceux qui en sont dépourvus, où elle se conserverait et se développerait chez ceux qui la possèdent déjà. Dans ce but, ils ouvrirent dans toutes les casernes, avec des écoles pour les enfants de troupes et des écoles pour les sous-officiers, de véritables écoles primaires de différents degrés, entre lesquelles tous les miliciens sont répartis suivant l'état de leurs connaissances, et la loi militaire de 1870 rendit obligatoire la fréquentation de ces écoles. Enfin, il fut arrêté que ces mêmes miliciens subiraient un examen sérieux à leur sortie du régiment, comme ils en avaient subi un au moment de leur incorporation. C'est par de tels moyens que les pouvoirs publics ont entrepris de répandre l'instruction en Belgique et qu'ils parviennent à contrôler les résultats de l'enseignement tant à l'école que dans les régiments. La première de ces enquêtes a eu lieu en 1843, et pendant quarante ans elles se sont succédé régulièrement : la dernière dont les résultats aient été publiés a été faite en 1882.

Pendant longtemps, l'examen subi par les miliciens au moment de leur incorporation fut des plus simples et des plus sommaires : on se contentait de classer les recrues en quatre catégories, d'après les déclarations des chefs de famille et d'après leurs propres déclarations. Ces quatre catégories étaient les suivantes : hommes ne sachant pas lire, hommes sachant lire et ne sachant pas écrire, hommes sachant lire et écrire, hommes ayant une instruction supérieure aux deux degrés qui précèdent. Ce classement nous paraît bon : mais le moyen d'information employé était insuffisant. Les Belges en jugèrent ainsi et changèrent, en 1876, cet instrument qui manquait de précision. Mais, dans leur désir de mieux faire, il semble qu'ils aient dépassé la mesure. Les recrues durent en effet, à partir de cette époque, passer un véritable examen sur toutes les matières enseignées à l'école, et cet examen, minutieux jusqu'à l'exagération, donna lieu à un classement en quatorze catégories. Chaque examiné obtint des notes depuis *mal* jusqu'à *bien* sur toutes les parties du programme. On sut ou crut savoir que les miliciens de la 6me catégorie, par exemple, connaissaient la lecture, l'écriture et la numération ; que ceux de la 7me savaient faire, en outre, l'addition ; que ceux de la 8me savaient ce qui précède et de plus faire une soustraction, et ainsi de suite. On nota pour tous les miliciens tous les degrés d'instruction, depuis l'ignorance absolue jusqu'à l'instruction moyenne supérieure (1). Enfin, les épreuves furent orales et les interrogations furent faites par des officiers dans chaque régiment.

On n'arrive pas à la perfectiou du premier coup. Les Belges en firent l'expérience et furent amenés à changer une seconde fois de méthode, sans avoir trouvé encore, croyons-nous, la mesure convenable. Une commission nommée en 1881 par le parlement, et composée de députés et des hommes les plus compétents en matière d'enseignement, jugea que « l'appareil dont on s'était servi jusque là était défectueux ». Dans chaque régiment, le colonel réglait, comme il l'entendait, les conditions de l'examen ; on se bornait à des questions orales qui « ne laissaient nulle trace » : « les appréciations des examinateurs n'étaient susceptibles d'aucun contrôle » ; ici on était indulgent, là on était sévère : enfin les états fournis par les chefs de corps « ne renfermaient aucun renseignement ni sur l'espèce d'école qu'avait fréquentée les examinés, ni sur la durée de leur fréquentation ». Il fallait mettre plus d'ordre et d'homogénéité dans l'examen et faire en sorte qu'on pût tirer de l'enquête des renseignements plus exacts et plus complets. C'est alors que fut arrêté le système d'examen que nous nous proposons d'étudier.

---

(1) En Belgique, l'instruction moyenne correspond à notre enseignement secondaire spécial.

II

Faisant droit aux réclamations de la commission parlementaire, le ministre de la guerre prescrivit qu'à l'avenir les épreuves seraient écrites : qu'elles auraient lieu dans tous les corps le même jour, à la même heure; qu'un questionnaire uniforme serait remis à chaque milicien et qu'à ce questionnaire, auquel tous les miliciens du contingent seraient invités à répondre, serait jointe une feuille spéciale que remplirait l'officier examinateur et sur laquelle seraient consignés tous les renseignements concernant les nom et prénoms du milicien, son lieu d'origine, la nature de l'école qu'il avait fréquentée, la durée de la fréquentation, etc. Dans chaque régiment, on nomma une commission composée du lieutenant-colonel, d'un capitaine, de l'adjudant-major et de deux officiers choisis parmi ceux qui sont chargés de la direction des écoles régimentaires. Dans les détachements, une commission analogue fut présidée par le chef de détachement, et chaque commission put s'adjoindre autant d'officiers surveillants qu'elle le jugerait nécessaire. Toute communication entre les examinés était sévèrement interdite. Le rôle des commissions consista à assurer la sincérité de l'épreuve, à remplir pour chaque milicien une feuille de renseignements, à donner une note à chacune des réponses faites au questionnaire et à adresser le tout à la commission d'enquête chargée de centraliser cette masse de renseignements et d'en tirer des conclusions.

Ces ordres furent ponctuellement exécutés, et le 16 octobre 1882 tous les miliciens composant le contingent incorporé le 1er du même mois se présentaient devant les commissions militaires. La classe 1882 se composait de 12,969 hommes. Sur ce nombre, les trois quarts seulement purent subir l'examen. L'écart entre le chiffre du contingent et le nombre des examinés s'explique par différentes causes : d'abord tous les hommes de la classe qui avaient devancé l'appel et fréquenté déjà les écoles régimentaires ne furent pas admis à l'examen; les remplaçants (1) au nombre de 1,528, ne devaient arriver au corps que le 1er janvier suivant; les malades, les détenus, etc., ne purent comparaître devant la commission. En résumé, 8,943 hommes seulement furent examinés; encore retrancherons-nous de ce nombre 26 miliciens de langue allemande, qui subirent un examen spécial, et c'est sur le chiffre de 8,917 que porteront les calculs qui vont suivre.

« L'appareil » que nous venons de décrire paraît déjà quelque peu compliqué et sa mise en mouvement semble assez peu commode. Mais

(1) On sait que le remplacement militaire existe encore en Belgique et qu'il se fait, soit par l'intermédiaire du département de la guerre, soit directement par les intéressés.

où commence véritablement l'étonnement, c'est quand on lit le questionnaire remis à chaque militaire et qu'on fait le compte des questions posées. Ces questions sont au nombre de vingt-huit, et il fut en outre convenu que l'écriture et l'orthographe donneraient lieu à une notation particulière. Les notes, pour chaque réponse, varièrent de 0, signifiant *nul*, à 1 signifiant *passable* et à 2 signifiant *bien*. Le maximum des points que chaque milicieu pouvait obtenir fut donc de 58, savoir 54 pour les vingt-sept premières questions (la 28me ne fut pas notée, nous dirons pourquoi tout à l'heure), 2 pour l'écriture et 2 pour l'orthographe. Les questions étaient consignées sur le côté gauche de la feuille d'examen; le côté droit, laissé en blanc, devait recevoir les réponses. Enfin comme il se parle deux langues en Belgique, le wallon et le flamand, on remit à chaque militaire un questionnaire écrit dans la langue qui lui était familière.

Nous avons dit que notre étonnement avait été grand en parcourant ce questionnaire. Ce n'est pas que les questions fussent difficiles ou mal posées; loin de là: à l'exception de trois ou quatre, elles nous paraissent avoir été judicieusement choisies et graduées de manière à passer en revue tout le programme de l'enseignement primaire, sans en sortir. Mais ce qui inquiète dans ce questionnaire, c'est sa longueur. N'eût-on pas pu atteindre, à moins de frais, le même résultat? et l'enquête n'eût-elle pas gagné à être ramenée à de moindres proportions? Ce qui étonne encore, c'est de ne pas voir figurer la lecture dans le cadre de l'examen. Ceux qui ont dressé ce cadre ont-ils pu penser que tous les miliciens belges savaient lire? Cela nous paraît douteux; mais nous cherchons en vain le motif qui a pu les décider à exclure de l'examen une matière qui est la base de tout l'enseignement. En tous cas, leurs prédécesseurs nous paraissent avoir été mieux inspirés, quand ils rangeaient dans une catégorie spéciale les hommes ne sachant pas lire. L'excellent rapport que nous avons sous les yeux ne fournit aucune explication à ce sujet et l'on ne peut que regretter cet oubli.

Nous ne donnerons pas la liste des vingt-huit questions contenues dans la feuille d'examen; nous nous bornerons à indiquer à quelles matières d'enseignement elles se rapportent, afin de bien montrer qu'elles ne dépassent pas le niveau de l'enseignement élémentaire, et à en citer quelques-unes, afin de mieux renseigner le lecteur sur la force de l'examen.

On peut répartir ces vingt-huit questions en sept séries:

1re série: Renseignements généraux, sept questions,
2me série: Calcul et système métrique, cinq questions,
3me série: Géométrie et dessin, deux questions,
4me série: Géographie, trois questions,
5me série: Histoire, trois questions,
6me série: Connaissances usuelles, trois questions,
7me série: Instruction morale et civique, quatre questions.

Comme nous l'avons expliqué, l'écriture et l'orthographe devaient être jugées sur l'ensemble des épreuves.

Quant à la 28me question, comme elle parut sans doute dépasser la portée que l'on entendait donner à l'examen, il fut décidé qu'elle ne serait pas notée. Disons tout de suite que cette question était ainsi libellée: « Nommez quelques livres que vous avez lus. »

Parmi les questions de chaque série, nous citerons, au hasard, les suivantes:

1re série: 1° Quels sont vos noms et prénoms?
2° Dans quelle commune êtes-vous né?
3° Quel est le nom de famille de votre mère?

2me série: 1° Faites l'addition de 942 + 102 + 18.
2° Un marchand achète 35 sacs de pommes de terre à 9 fr. 75 c. le sac; combien doit-il payer?
3° Combien y a-t-il de litres dans un mètre cube?

3me série: 1° Dessinez un triangle.
2° Dessinez un rectangle et divisez-le en six parties égales.

4me série: 1° Dans quel pays se trouve Londres?
2° Quelles sont les quatre principales villes de la Belgique et sur quels cours d'eau sont-elles situées?

5me série: 1° Moïse a-t-il vécu avant ou après J. C.?
2° Nommez un Belge illustre et dites en quelques mots par quoi il s'est distingué.
3° Rapportez un fait relatif à la domination espagnole en Belgique.

6me série: 1° Quels sont les trois états sous lesquels se présente l'eau?
2° A quoi sert le thermomètre?

7me série: 1° Indiquez quelques-uns des principaux devoirs de l'homme.
2° Par qui les lois sont-elles faites en Belgique?

Comme on le voit, il n'y a rien dans ce programme qui ne s'enseigne à l'école primaire, et rien ou à peu près rien qui puisse arrêter ou troubler un élève ordinaire d'une classe rurale. L'examen s'arrêtait donc à un minimum au-dessous duquel il eût été difficile de descendre. Et cependant quelle ne dut pas être la déception de la commission d'enquête!

Les questionnaires remplis, en tout ou en partie, furent adressés à la commission parlementaire, avec les notes données par les officiers examinateurs. Les commissaires enquêteurs se livrèrent alors à un travail qui fait le plus grand honneur à leur patience et à leur désir de découvrir la vérité. Non seulement ils firent le total des points obtenus par chaque milicien, et établirent un classement en sept catégories, d'après le nombre de ces points; mais ils voulurent savoir encore si les examinés étaient d'origine wallonne ou flamande, si les écoles qu'ils avaient fréquentées étaient privées ou

publiques, primaires ou moyennes, combien de temps chacun d'eux avait fréquenté l'une ou l'autre de ces écoles, et même s'il n'en avait fréquenté aucune. Ces renseignements donnèrent lieu à autant de classements particuliers et de tableaux récapitulatifs. Enfin, pour mettre sous les yeux du public toutes les pièces du procès, et pour se défendre de l'accusation de pessimisme qu'elle redoutait, la commission résolut de publier intégralement les réponses faites au questionnaire, non par tous les hommes du contingent, — la besogne eût été écrasante et stérile, — mais par les hommes de trois régiments pris au hasard, et par ceux des trois compagnies spéciales du génie qui « reçoivent l'élite intellectuelle des recrues ».

Ce travail colossal terminé, la commission en présenta les résultats au Parlement dans le courant de l'année 1883, et y joignit un remarquable rapport dû à M. G. Jottrand, député. C'est dans ce document, rempli de détails curieux et de vues élevées, que nous avons puisé la plupart des renseignements qui précèdent et ceux qui vont suivre.

III

La première constatation fut effrayante. Sur 8,917 miliciens qui s'étaient présentés devant les commissions militaires, 2,437, c'est-à-dire plus d'un quart, en chiffres exacts 27 0/0, avaient rendu intact leur questionnaire et déclaré ainsi qu'ils ne savaient pas écrire ! Sur ce nombre, 560 seulement n'avaient fréquenté aucune école. Dans un pays où l'instruction est aussi répandue qu'en Belgique, le quart des miliciens ne sachant pas écrire, c'est là une découverte capable de déconcerter les prévisions les plus pessimistes. Mais ce chiffre est tellement énorme que nous croyons qu'il ne faut le tenir pour exact que sous bénéfice d'inventaire. Ne pourrait-il pas se faire, en effet, qu'en présence de cette longue liste de réponses à fournir, un certain nombre de miliciens se soient sentis pris de découragement, et que, ne sachant comment finir, ils n'aient pas eu le courage de commencer ? N'a-t-il pas pu arriver aussi que plusieurs d'entre eux, pour faire ce qu'on appelle une « bonne farce », aient déclaré ne pas savoir écrire alors qu'ils étaient en état de le faire ? ou encore que, par un amour-propre déplacé, ayant conscience de leur insuffisance soit en écriture, soit en orthographe, soit dans toute autre matière de l'examen, ils n'aient pas voulu en fournir la preuve officielle à leurs chefs ? En présence du chiffre que nous avons cité, et qui nous remplirait d'une patriotique angoisse, s'il s'agissait de soldats français, toutes les suppositions sont permises et nous les faisons, malgré la commission d'enquête, qui ne veut pas les admettre, sans doute parce qu'elles seraient la condamnation de «l'appareil» trop savant dont elle s'est servi.

Si nous poussons plus loin nos recherches, nous trouvons que

ur les 2,437 miliciens qui ne savaient pas écrire, il s'en est rencontré 138 qui avaient fréquenté l'école pendant deux à trois ans et 117 qui l'avaient fréquentée plus de trois ans. A un autre point de vue, les documents que nous consultons nous apprennent que sur les 8.917 conscrits présents à l'examen, 4,903 étaient Flamands et 4,014 Wallons, et que, parmi les 2,437 miliciens ne sachant pas écrire, 1,517 appartenaient à la première de ces nationalités et 920 seulement à la seconde : d'où cette conclusion que l'instruction est plus en honneur dans les provinces wallonnes que dans les provinces flamandes, ce qui n'est pas fait pour nous surprendre. Nous apprenons encore que le nombre des miliciens ayant fréquenté les écoles était de 7,861, et que sur ce nombre 7,027 sortaient des écoles publiques, tandis que 834 sortaient des écoles privées. Or, comme le nombre des illettrés ayant fréquenté les écoles publiques était de 1,549 et celui des illettrés ayant fréquenté les écoles privées de 328, il s'ensuit que les écoles publiques ont fourni 22 0/0 des hommes ne sachant pas écrire et les écoles privées 39 0/0. D'où cette autre conclusion, qui n'a rien non plus de surprenant, que dans les écoles libres l'enseignement donne des résultats moins satisfaisants que dans les écoles publiques, et c'est un motif de plus pour les Belges de protester contre les faveurs injustifiables que la nouvelle loi accorde aux écoles privées.

Si nous passons maintenant à l'étude des résultats particuliers fournis par l'examen, nous trouvons également des renseignements remplis d'intérêt, mais bien faits pour alarmer les Belges. Nous avons expliqué que le maximum des points à obtenir était de 58. La commission décida que les miliciens qui auraient obtenu 51 points seraient regardés comme ayant fourni la preuve d'une instruction élémentaire suffisante; que ceux qui en auraient obtenu 35 seraient considérés comme ayant subi un examen passable; que ceux qui n'en auraient obtenu que 20 seraient jugés comme très faibles; enfin qu'au dessous de ce chiffre, il n'y avait plus de place que pour « un vide déplorable ». Or, les calculs faits sur ces bases, il fut établi : 1° que 207 hommes, soit 2 0/0, méritaient seuls d'être placés dans la première catégorie; 2° que la sixième partie du contingent pouvait être rangée dans la 2e catégorie; 3° que 2.060 des miliciens sachant écrire, c'est-à-dire plus du quart du contingent, devaient être relégués dans la 3e. Ainsi plus d'un quart du contingent ne sait pas écrire, et parmi ceux qui savent écrire plus d'un quart ne sait rien ou à peu près rien de plus! La moitié du contingent est composée d'hommes ignorants !

En poursuivant l'examen des tableaux annexés au rapport, nous y trouverons encore de nouvelles et affligeantes révélations. Nous savons déjà que 27 0/0 des miliciens présents à l'examen ne savaient pas écrire; le rapport nous apprend que 23 0/0 seulement des jeunes gens examinés ont mérité la note 2 pour l'écriture, et savent par conséquent écrire d'une façon satisfaisante.

Pour l'orthographe, 1,830 hommes, c'est-à-dire 21 0/0 du contingent examiné, ont obtenu la note satisfaisante 2, et encore, ajoute le rapport, « l'inspection des feuilles manuscrites a prouvé à la commission que cette note avait été donnée avec une grande indulgence dans tous les régiments ».

Pour l'arithmétique, il ne s'est trouvé que 4,441 miliciens, soit 50 0/0, qui aient pu répondre à la première question, c'est-à dire faire une addition de trois nombres, dont le plus grand ne dépassait pas les centaines, et 3,319, soit 30 0/0, capables de répondre à la seconde et de faire une multiplication. Enfin 1,315 conscrits, soit 15 0/0, connaissaient assez les quatre règles pour en faire l'application à la solution d'un problème élémentaire.

En géographie, 51 0/0 ont mérité la note 0 pour l'ensemble des trois questions, et 24 0/0 la note 2.

En histoire, les résultats sont encore plus attristants : 73 0/0 ont mérité, sur l'ensemble, la note 0, et 20 0/0 seulement la note 2 ; à la question : « Nommez un Belge illustre », 91 0/0 ont mérité la note 0!

Pour les connaissances usuelles, la note 0 est donnée 77 fois sur cent : pour l'instruction morale et civique 60 fois : pour le dessin et la géométrie 46 fois seulement. Étant donnée la difficulté de la seconde question de cette série, ce résultat pourrait surprendre : mais le rapport prend soin de nous dire qu'on a dû user d'indulgence et accorder la note *bien* à ceux des Flamands qui avaient confondu le rectangle avec un angle droit.

Veut-on maintenant connaître quelques-unes des réponses faites aux questions posées? Nous n'abuserons pas des citations ; mais puisque la commission d'enquête a eu le courage louable de les mettre sous les yeux du public, on ne nous taxera pas de malignité si nous en choisissons un certain nombre parmi les moins extraordinaires. Des Wallons, répondant à la question : « Nommez quelques-uns des livres que vous avez lus », écrivent les uns le *Cattégisme*, les autres *Quatechismes*, d'autres encore *Catégis*. Quant à la façon aussi variée qu'étrange dont quelques Flamands écrivent ce même mot, nous renonçons à la reproduire. — A la question : « Moïse a-t-il vécu avant ou après J. C.? » nous trouvons des réponses comme celles-ci : J. C. est mort avant Moïse, mais il est ressuscité ; ou bien : Moïse, c'est J. C. ; ou encore : Moïse a mangé du fruit défendu, mais il a été sauvé ; ou enfin : Moïse est venu avant J. C., car c'est lui qui l'a fait crucifier. — A la question : « Nommez un Belge illustre, » plusieurs répondent en citant Napoléon, d'autres César, qu'ils écrivent Zézar, Chésare ou Cézart : quelques-uns, il est vrai, connaissent Rubens, mais ils ajoutent que c'est un musicien, ou Godefroy de Bouillon, mais ils en font un vainqueur des Romains, ou Charlemagne, mais ils le font illustre parce qu'il a construit le palais de Bruxelles.

Disons qu'en multipliant ces étranges citations, la commission

avait un but: elle voulait prouver que si les miliciens savaient quelque chose, c'est à l'école seule qu'ils le devaient, et que ni la lecture, ni les milieux dans lesquels ils avaient vécu, c'est-à-dire l'Eglise, la famille et le monde, ne leur avaient rien appris. Cela n'est malheureusement que trop probable; mais ce qui, pour nous, ressort d'une façon plus évidente encore de ces citations et des résultats généraux de l'enquête, c'est que les miliciens belges avaient, pendant les années qui s'écoulent entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment, oublié les trois quarts des choses qu'on leur avait enseignées et qu'ils avaient certainement sues plus ou moins bien.

Si nous avons entrepris de faire connaître aux lecteurs de la *Revue* les résultats de l'enquête belge, ce n'est pas, qu'on veuille bien le croire, pour critiquer le mode d'investigation que nous venons d'expliquer, encore moins pour la stérile satisfaction de constater, avec la commission d'enquête, l'état alarmant de l'instruction chez un peuple ami. Nous avons eu une pensée plus haute et, si on nous permet de le dire, plus française. En ce qui concerne nos sympathiques voisins, nous ne pouvons que rendre hommage à la sollicitude avec laquelle ils surveillent le développement de leur enseignement primaire, à la loyauté avec laquelle ils en reconnaissent la faiblesse et aux généreux efforts qu'ils font pour y remédier.

Pour ce qui nous regarde, cette étude nous a fourni l'occasion de faire un retour sur nous-mêmes et de nous demander, non sans inquiétude, si ce qui se passe en Belgique se passe aussi chez nous, et dans quelle mesure; si la majorité de nos jeunes Français oublient peu à peu, eux aussi, les connaissances qu'ils ont emportées de l'école et, dans le cas où ces connaissances, qui sont le minimum d'instruction indispensable à un futur soldat et à un futur citoyen, feraient naufrage en France comme en Belgique, entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment, s'il n'importerait pas au plus haut point de prendre des mesures de préservation, capables d'arrêter un tel mal et d'empêcher la déperdition de ces forces intellectuelles et morales que notre pays crée à si grands frais et dont il a un si pressant besoin. Nous nous contentons de poser la question, avec l'espoir qu'il se trouvera quelqu'un pour la reprendre et la résoudre à cette même place.

E. JACOULET.

LES ECOLES ANNEXES

(NOTE D'INSPECTION)

Si l'on se trompe en voyant dans l'école annexe une école comme une autre, on se trompe encore bien plus en croyant que le directeur de cette école peut être un instituteur du commun, simplement choisi dans la foule, tout au plus un *primus inter pares*.

L'instituteur ordinaire n'est responsable que de la bonne tenue de son école ou de sa classe. Si sa méthode laisse à désirer, si ses procédés sont défectueux, il peut se rejeter sur son zèle et sur son dévouement, jusqu'à un certain point se faire excuser et même absoudre par le résultat final de ses efforts, par exemple, comme la chose devient malheureusement de mode, par ses succès au certificat d'études ou dans les concours.

Il n'en saurait être de même pour le directeur d'une école annexe. Son action s'étend bien au delà du temps présent et du centre où il se meut : le progrès de l'instruction primaire dans tout un département est entre ses mains ; des générations et des générations de maîtres se ressentiront de son insuffisance pédagogique.

Dans une école annexe, rien ne peut être médiocre ou de qualité inférieure. Organisation pédagogique, système disciplinaire, méthodes et procédés, leçons à tous les degrés, doivent approcher de la perfection, toucher presque à l'idéal. Telle est du moins l'opinion qu'on se fait malgré soi et, quand l'école annexe se trouve ne pas répondre à cet heureux préjugé, on éprouve une amère déception.

Et puis, là, le maître n'a pas à songer qu'à son école ou à sa classe, au bon emploi de son temps, au choix intelligent des leçons, à la correction consciencieuse des devoirs, etc. Nous dirions volontiers que son principal souci doit être ailleurs. C'est à lui qu'on peut particulièrement appliquer cette sentence de Mgr Dupanloup : « Ce que le maître fait est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout. » En effet, sa grosse affaire, sa raison d'être en quelque sorte, c'est l'éducation professionnelle des

jeunes gens qu'on lui confie, qu'on lui donne à former, à mouler à l'effigie des meilleurs pédagogues, sinon à la sienne propre. Sans doute il leur doit l'exemple; il doit, en parlant et en agissant devant eux, leur montrer comment on commence une éducation (cours élémentaire), comment on la poursuit (cours moyen), comment on l'achève (cours supérieur), comment on la parfait s'il est possible (cours complémentaire); marquer le chemin du cœur et celui des intelligences, les tolérances obligées, les redressements nécessaires, la part à faire à chaque faculté, la mesure à garder ici ou là. Mais l'exemple donné, le précepte formulé, il reste à « faire faire », à « faire trotter devant soi pour juger de l'allure »; à observer les attitudes, les gestes, les paroles; à constater les tendances, tantôt aux exagérations, tantôt à la sécheresse; à saisir au vol certains indices d'un caractère qu'il faudra réformer, d'un tempérament qu'il conviendra de modérer ou de stimuler.

Viendra ensuite l'heure des observations et des conseils : « Mon ami, vous avez été brusque avec ces petits enfants, résultat: au lieu de s'épanouir, ils ont fait comme la sensitive, ils se sont repliés et vous n'avez rien tiré d'eux; vous avez perdu avec eux votre temps et votre peine. — Vous n'étiez point sûr de vous dans votre leçon d'histoire : vous avez placé le siège et la ruine de Jérusalem sous Tibère... il faut mieux vous préparer. — Vous, bien pour le fond, mais mal pour la forme: vous voulez être familier et vous tombez dans le trivial; l'enfant, même l'enfant du peuple, n'aime pas qu'on lui parle son propre langage. — Votre entretien embrassait trop de choses, c'était trop touffu; vers la fin, pressé par le temps, voulant éviter d'être long, vous êtes devenu obscur. — Vous, vous manquez d'entrain et d'animation : « Animez vos récits de tons vifs et familiers; faites parler vos personnages : les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre... »; c'est pour vous que Fénelon a dit cela. — Vous, au contraire, vous vous agitez trop; vous parlez trop et trop haut; ménagez vos forces et les moyens à effet. Avez-vous remarqué que vous avez « étourdi les oreilles sans rien dire à l'esprit »? Dès le milieu de la leçon, vos élèves ne vous écoutaient plus. »

Les enfants sont retournés à leurs familles ou à leurs jeux,

les élèves-maîtres à leurs études. Alors, le directeur de l'école annexe se recueille, consulte ses notes ou sa mémoire et formule ses appréciations : opération délicate, puisque ces appréciations pèseront sur l'avenir de ceux qui en sont l'objet.

Pour tout cela et dans tout cela, quel tact, quelle sûreté de coup d'œil et de jugement, quelle élévation d'esprit, pour tout dire en un mot, quelle culture générale et spéciale ne doit-on pas trouver chez le directeur d'école annexe ! Mais il a surtout besoin de prestige et d'autorité morale. Quelle influence exercerait-il si par malheur les élèves-maîtres n'allaient point avoir foi en lui, si les adjoints — il y en a quelquefois — se sentaient à sa hauteur, au-dessus de lui peut-être !... Si, dans une *leçon probatoire* ou dans une conférence, il était hors d'état de prendre la parole avec modestie sans doute, mais aussi avec aisance et compétence, de décider en dernier ressort comme étant l'homme de la chose, le juge suprême du débat ; si même il était obligé de garder un silence prudent ; s'il ne fournissait sur les élèves-maîtres qui ont travaillé sous ses yeux que des notes banales, sans portée, niaisement approbatives !... Pourtant, cela se voit, cela se rencontre dans plus d'une école normale marquante : tout le monde parle, discute, critique, apprécie, donne son avis ; le directeur de l'école annexe, soit timidité, soit impuissance, reste coi : il ne peut ou il n'ose devant le personnel de jeunes gens dont il sent n'avoir pas la confiance, de savants professeurs qui l'écrasent de leurs titres ou de leur commisération.

Pourquoi en est-il ainsi ? Ah ! il nous serait facile de le dire, de faire le procès au passé. Mais à quoi bon ? Ceux qui sont venus avant nous ont fait ce qu'ils ont pu, non ce qu'ils ont voulu. Respectons leurs efforts et sachons-leur gré d'avoir fait quelque chose avec rien, d'avoir créé par conséquent. Au lieu d'accuser et de récriminer, voyons ce que nous pourrions, nous qui vivons dans des temps heureux et au profit desquels ont dû se faire de dures expériences.

Nous manquions de professeurs pour nos écoles normales : Fontenay et Saint-Cloud sont en voie de combler cette lacune. Nous manquons de directeurs pour nos écoles annexes ?... Formons aussi des directeurs d'école annexe. Pour les hommes

l'école de Saint-Cloud, pour les femmes l'école de Fontenay et surtout l'école Pape-Carpantier à Sceaux, peut-être même à leur défaut les écoles normales des Batignolles et d'Auteuil, pourraient recevoir une division d'aspirantes et d'aspirants à la direction de nos écoles d'application.

Mais ces efforts même seraient sans résultat, si l'on ne parvient pas en même temps à faire aux directeurs et aux directrices d'école annexe une situation en harmonie avec les exigences de l'emploi et avec l'importance que nous lui reconnaissons. C'est là un problème à résoudre, mais nous le supposons résolu par l'administration, par le Conseil supérieur, surtout par la commission du budget.

Ceci étant, les ressources ne nous manquent pas, les ressources morales s'entend, puisque nous réservons les autres comme n'étant point de notre compétence.

Il y a d'abord les directeurs d'école annexe actuels. Plusieurs sont avancés dans la carrière ou y excellent au point de nous avoir fourni l'idéal que nous nous sommes fait d'une école d'application vraiment digne de ce nom. Mais beaucoup aussi sont jeunes, à former et désireux de l'être. Ils sont dévoués à leurs fonctions et les aiment : il ne leur manque donc que l'expérience et une culture plus développée. Que, d'une part, on leur donne confiance en l'avenir, en substituant une situation sûre et enviable à une situation précaire et que rien ne relève. Que, d'autre part — et c'est là le point capital de notre proposition, — on leur ménage le moyen de s'instruire davantage, et de sortir, à la suite d'études et d'épreuves spéciales, d'une infériorité regrettable à tant de points de vue, le moyen de voir et d'entendre les maîtres dans l'art d'élever, de discipliner, d'enseigner ; joignant ce qu'ils ont déjà acquis à ce qu'ils ne manqueront pas d'acquérir en telle compagnie, ils ne tarderont pas à se mettre à la hauteur de leur tâche.

Il y a ensuite les générations nouvelles. Parmi tant de jeunes gens qui sont actuellement dans les écoles normales ou qui en sont récemment sortis, il n'est pas possible qu'il ne s'en trouve point ayant une aptitude particulière pour la direction des écoles annexes, aimant à se voir entourés d'enfants, portés aux études pédagogiques, désireux de rester à l'ombre de l'école normale,

près de la famille et comme sous le toit paternel, faits pour le professorat, mais pour le professorat plus modeste bien que plus difficile de l'école primaire. Qu'on leur montre leur voie et qu'on les encourage à y entrer. C'est ce qu'on fait sans doute dans les écoles normales d'institutrices pour assurer le recrutement du personnel des écoles maternelles. Qu'on agisse de même partout pour le recrutement du personnel des écoles annexes, et les sujets ne manqueront pas aux cours spéciaux dont nous appelons de nos vœux la création. Ainsi nos écoles d'application se relèveront et répondront enfin à leur destination.

E. B.

FRAGMENTS D'UNE LETTRE INTIME

Je suis heureuse d'avoir été nommée dans cette école ; j'y ai rencontré une directrice excellente et des collègues avec lesquelles il est facile de vivre en bonne harmonie ; j'y ai trouvé entre autres Mlle Y... qui, plus expérimentée et vraiment bonne, est pour moi une amie et une conseillère sûre. Nos souvenirs communs nous ont liées tout d'abord. Les seuls ennuis que j'ai eus ici, sont ceux qui me sont venus de mon inexpérience dans l'enseignement. Mes débuts ont été un peu difficiles : les premières semaines, l'idée seule de donner mes leçons, surtout en troisième année, m'effrayait. Je préparais mes cours de mon mieux, il me semblait que c'était clair et que je pouvais intéresser mes élèves, mais à la leçon je perdais toute assurance ; je sentais que ce que je disais était juste, mais je n'avais pas le courage de mettre dans mes paroles un peu de vie, d'animation. C'était froid, et surtout mon ton n'avait pas assez d'autorité. Je voyais clairement tout cela : il est si facile de se juger ; il n'y a qu'à regarder son auditoire. Cependant je ne me suis pas découragée. J'étais responsable de tout le temps que ma sottise faisait perdre à ces jeunes filles, et j'ai résolu de m'en débarrasser à tout prix. J'y arrive peu à peu. Les élèves de seconde année m'y ont beaucoup aidée, en me témoignant les premières une grande confiance ; de mon côté, je me sentais plus à l'aise avec elles et je travaillais davantage à en être comprise ; maintenant encore, c'est dans cette année que je donne les meilleures leçons.

Ce qui contribuait alors à me gêner et dont je souffre encore, c'est que, dès le premier jour, je me suis aperçue que je ne savais pas grand'chose, et surtout que j'avais peu d'idées nettes. Or, je sens de plus en plus combien il est nécessaire à la maîtresse de voir bien clair dans son propre esprit, de ne pas se payer de mots, de ne pas s'arrêter à la superficie des choses, mais d'aller au fond; sans ces conditions on n'arrive pas à faire la lumière dans l'esprit des élèves, on ne fait que leur donner des idées vagues. J'essaie d'être dans chaque leçon aussi précise que possible et de présenter chaque sujet que je traite devant elles de la manière la plus naturelle. Je n'y réussis pas toujours à mon gré; il y faut du temps, d'abord pour étudier les faits, ensuite pour trouver ce que donnent rarement les livres et qui est essentiel, le lien qui réunit ces faits, l'idée générale qui les explique. C'est une recherche laborieuse; mais aussi comme on se sent heureuse quand on croit avoir trouvé la vérité et qu'on est arrivée à la faire voir aux élèves! c'est, je crois, une des meilleures joies de l'enseignement.

Les cours dont je suis chargée, tout le français dans toutes les années, ne me permettent pas de consacrer à la préparation de chaque leçon autant de temps que je le voudrais. Je n'ai point choisi; ma collègue de lettres enseignait l'histoire les années précédentes et a désiré continuer; naturellement j'ai accepté, mais bien effrayée de ma tâche : j'avais dans mon lot la grammaire et la composition française pour toutes les élèves.

La grammaire! je redoutais tant d'avoir à l'enseigner, je ne la savais pas. Je me suis mise à l'apprendre, ce n'a pas été chose facile. Les définitions données par les grammaires que je consultais ne me satisfaisaient pas toujours, il s'en trouvait même que je ne comprenais pas. Quand elles n'étaient pas essentielles et que je pouvais me dispenser d'en parler, je le faisais; sinon je les apprenais par cœur et les faisais réciter de même à mes élèves sans aucune explication, me réservant toutefois d'y penser à loisir. — Je l'ai déjà faite deux fois tout entière, tant en première année qu'en seconde; je commence à y voir un peu plus clair et à m'y intéresser. Nous n'avons pas été brillantes, mes élèves de première année et moi, devant M. l'inspecteur général : cependant aux examens de Pâques qui se font à l'école, j'ai pu constater avec plaisir des réponses justes et nettes de la plupart des élèves, et en général leur orthographe est bonne.

La lecture expliquée me plaît beaucoup plus; je ne sais pas lire encore, il est vrai, et je souffre chaque fois qu'il me faut donner une leçon de diction, mais je fais en sorte que cela ne paraisse point, et je suis heureuse de voir que mes élèves, surtout en seconde année, ont appris à aimer nos classiques et que déjà elles les comprennent mieux.

En histoire littéraire, j'ai eu beaucoup à faire; pour ma part j'avais

peu de jugements personnels, et c'était quelque chose d'absolument nouveau pour toutes nos élèves, même pour celles de troisième année, qui n'avaient encore rien lu que des morceaux détachés. L'ignorance de quelques-unes était à tel point qu'un jour où je demandais le nom des principales œuvres de Racine, on m'a répondu, avec *Esther* et *Athalie*, *le Cid*. J'avais donc l'histoire littéraire complète à leur faire connaître. Je me suis beaucoup trop attardée aux débuts, étant donné le temps bien court dont je puis disposer. Les observations que m'a faites à ce sujet M. l'inspecteur général ne sont que trop fondées. En seconde année, il n'en sera pas de même ; nous allons moins vite, elles lisent davantage, et, en général, comprennent mieux; cela s'est vu aux examens trimestriels, où j'ai été vraiment contente de leurs réponses; et l'année prochaine nous serons débarrassées de tous les débuts jusqu'au XVIIe siècle.

De tous mes cours, celui qui me préoccupe le plus et le plus sérieux, c'est la composition française. J'ai beaucoup lutté au début contre la prétention et le mauvais goût. En troisième année, par exemple, je ne pouvais donner une pensée à expliquer que ces jeunes filles ne trouvassent moyen de placer de la psychologie ; c'étaient des dissertations fort obscures sur la nature de l'âme, la grandeur de la personne humaine ; les beaux mots de l'amour du vrai, du beau, du bien, d'aspirations supérieures, d'idéal, revenaient à propos de tout; évidemment elles trouvaient cela fort beau, mais n'y comprenaient pas grand'chose. Je me suis tant moquée de cette manière d'écrire, je leur ai montré tant de fois combien elle est éloignée de la vérité, qu'elles en sont tout à fait guéries. Elles sont retombées alors dans un autre défaut, la banalité. Rarement je trouvais quelque chose de personnel; pas un tour de phrase, pas un mot, rien qui montrât qu'elles s'étaient intéressées au sujet. Elles ne savent pas en général ce que c'est que penser. Ce qui leur manque beaucoup, et à presque toutes, ce sont les lectures personnelles et l'habitude de réfléchir par elles-mêmes. A l'école normale les élèves sont trop aidées dans le travail par les maîtresses. Leur besogne est rendue trop facile. Et puis les élèves de ce département ont l'intelligence vive et même une certaine finesse d'esprit, mais pas assez de sérieux. Elles restent trop à la surface des choses. Il me semble cependant que les compositions sont aujourd'hui plus sérieuses que les premiers mois. J'ai essayé de beaucoup de moyens dans ce cours. Ceux-ci m'ont paru les meilleurs : d'abord j'exige toujours dans leurs réponses de l'ordre et de la précision, les élèves sont trop souvent dans le vague; de temps en temps je « démonte » devant elles une de mes leçons et je leur fais voir la suite des idées en l'expliquant; à la leçon de lecture je m'applique à leur montrer les qualités de composition de nos classiques et surtout la vérité du style. Enfin ce qui me semble donner les meilleurs résultats, c'est de leur faire développer une pensée sous mes yeux. J'ai toujours

mon plan fait à l'avance pour ne me pas laisser entraîner. Cet exercice leur plaît beaucoup. J'ai obtenu souvent d'excellents résultats, et alors je ne manquais jamais l'occasion de leur faire voir qu'elles ont des idées justes et qu'elles arriveront à bien faire si elles savent le vouloir.

En somme, je ne suis pas arrivée moi-même à bien faire, il s'en faut, et mes élèves auront souffert cette année de mon inexpérience, mais j'espère avec de la bonne volonté et un travail sérieux arriver à mieux.

Je me trouve parfaitement heureuse de ma situation : je n'ai aucun plaisir à l'extérieur ; ne connaissant personne ici, l'école est tout pour moi, mais j'aime à y demeurer. Je me suis attachée à mes élèves ; la semaine de surveillance est bien pénible et quand vient le dimanche je ne suis pas fâchée de me reposer et d'être un peu seule ; et cependant les quinze jours où je ne suis obligée d'être avec nos élèves qu'aux leçons me paraissent longs, et je descends auprès d'elles. L'enseignement a bien aussi ses plaisirs ; il a ses joies, celle de sentir qu'on voit plus clair en toutes choses, que l'intelligence se développe, et surtout celle de croire que malgré tout il restera aux élèves une impression salutaire de leur séjour à l'école normale.

X.,
maîtresse-adjointe à l'école normale de Z.

L'ENQUÊTE MINISTÉRIELLE

SUR LA RÉFORME DES BREVETS DE CAPACITÉ

Pendant que cette Revue ouvrait une sorte de consultation sur l'importante question des brevets de capacité (1), le ministre de l'instruction publique procédait sur le même sujet à une vaste enquête dont les résultats sont publiés aujourd'hui : ils sont intéressants à connaître. Le volume qui vient de paraître contient tous les rapports des recteurs et divers extraits de rapports d'inspecteurs d'académie, d'inspecteurs primaires, de directeurs d'école normale et de présidents de commission d'examen : il s'ouvre par un avant-propos qui résume les solutions proposées et il se termine par quelques tableaux qui permettent de suivre la marche des examens dans les dernières années (2).

Il est beaucoup de points sur lesquels tout le monde est à peu près d'accord ; il en est d'autres qui ont soulevé de vives discussions, et sur lesquels nous nous arrêterons.

On s'accorde unanimement à reconnaître que toutes les matières inscrites dans la loi du 28 mars 1882 ont leur incontestable utilité, sans avoir toutes une égale importance ; que dans l'instruction proprement dite une place prépondérante appartient à l'intelligence et au maniement de la langue maternelle ; que l'éducation doit toujours primer l'instruction, enfin que l'enseignement primaire doit toujours rester pratique dans son but et descriptif dans ses procédés, et tendre avant tout à éclairer le bon sens et à développer le sens moral.

Il faut que l'instituteur, pour remplir la tâche de plus en plus noble, mais de plus en plus lourde qui lui est confiée, ait un savoir et une expérience qui manquent encore à beaucoup trop de maîtres

---

(1) Voir la *Revue pédagogique* des mois de mars, juin, juillet et août de la présente année. Relevons une erreur qui s'est glissée dans le numéro d'août : M. Dupuy y a été présenté comme inspecteur primaire à Ajaccio, on sait qu'il est vice-recteur de la Corse. La *Revue* a encore reçu un certain nombre de communications sur les brevets de capacité, mais elles n'ajoutent pas grand chose à ce qui a déjà été dit ; du reste l'enquête ministérielle met fin à notre consultation. La parole est maintenant au Conseil supérieur.

(2) *Enquête sur la réforme des brevets de capacité de l'enseignement primaire*, Imprimerie nationale, 1884.

et de maîtresses. C'est surtout la culture littéraire qui leur fait défaut, dit-on de toutes parts, et c'est elle cependant qui leur fournirait les meilleurs moyens d'intéresser leurs élèves et de varier leurs leçons en s'élevant au-dessus du manuel : en même temps, comme le fait justement observer M. le recteur de Caen (1), elle est l'un des principaux éléments de l'éducation morale.

Mais comment veut-on que certains instituteurs, préparés si jeunes, et si mal préparés, à ce certificat d'études primaires qu'on décore aujourd'hui du nom de brevet élémentaire de capacité, aient le goût de la lecture et des études sérieuses et le communiquent à leurs élèves?

Que dire de l'enseignement des nouvelles matières du programme? Beaucoup de maîtres les ont délaissées parce qu'ils ne les connaissaient pas et n'ont jamais été tenus de les connaître; d'autres les ont enseignées par résignation, sans méthode et sans zèle : quelques-uns leur ont donné une importance excessive et ont négligé le vieux fond toujours solide de l'instruction primaire : bien rares ont été ceux qui ont su garder la vraie mesure. La plupart ont été effrayés de l'extension subite des programmes et n'ont pas vu tout le profit qu'ils en pouvaient tirer, non pour surcharger, mais pour varier et nourrir leur enseignement par un choix judicieux de dictées et de lectures avec explications appropriées, de manière à faire marcher de front toutes les études primaires. Il est vrai que pour cela il faut deux choses qui se rencontrent trop rarement : une sérieuse préparation de sa classe et un sens pédagogique exercé.

Ces résultats n'ont rien qui puisse surprendre lorsqu'on voit comment le brevet élémentaire est délivré aujourd'hui. Le programme en est manifestement trop restreint et nullement en harmonie avec les exigences de la loi et des règlements d'études des écoles primaires et des écoles normales. Rien ne montre mieux jusqu'à quel point il a été avili que la facilité même avec laquelle il est obtenu, sinon ramassé, chaque année, surtout depuis 1881, par des milliers d'aspirants et surtout d'aspirantes de seize ans, âge où la raison personnelle et le jugement réfléchi n'ont pas eu le temps de se former et où l'on ne peut guère que reproduire ou réciter quelques leçons plus ou moins bien digérées de l'école primaire supérieure ou même de la simple école primaire élémentaire.

Ce qui aggrave le mal, c'est le mode de correction des épreuves au moyen des mentions *très bien*, *bien*, *passable*, *mal* et *nul*, qui, sauf la dernière, bien rarement donnée, sont si élastiques! C'est plus encore l'article 26 du règlement du 5 janvier 1881, prescrivant l'admission des candidats qui, avec un *mal*, n'ont eu que des *passable*, de

(1) Aujourd'hui directeur de l'enseignement supérieur.

sorte qu'ils sont reçus sans avoir obtenu la moyenne exigée dans tous les examens (1).

Dans ces conditions, le brevet élémentaire n'atteste qu'un minimum d'instruction et nullement la « capacité », et au lieu de se réjouir du grand nombre d'admissions prononcées annuellement, il y faudrait plutôt voir un signe alarmant de décadence. On remarque que les diplômes, ainsi obtenus, ne profitent guère à ceux qui les possèdent, qu'ils les endorment sur des lauriers mal conquis et que le demi-savoir à moitié constaté à l'examen tourne plus souvent en suffisance qu'il ne devient un stimulant pour le travail ultérieur. Enfin le brevet, donné à seize ans, ne sert qu'à dispenser les candidats de passer par la forte discipline des écoles normales, dont le recrutement serait mieux assuré si l'on n'avait pas le droit de subir prématurément des examens si peu probants que les vainqueurs ne peuvent pas d'ordinaire passer l'examen d'admission à ces écoles.

Pour toutes ces raisons, et pour d'autres encore tirées de la croissance physique des jeunes gens et surtout des jeunes filles, les deux premières conditions du relèvement du brevet élémentaire sont aux yeux de tous : l'élévation de la limite d'âge pour l'admission aux examens; le retour à la notation chiffrée, avec ou sans coëfficients. Ces réformes, universellement réclamées, constitueraient, à elles seules, un incontestable progrès, sans toucher à l'organisation actuelle des divers diplômes d'ordre primaire.

Mais cette organisation doit-elle être maintenue? Il y a aujourd'hui quatre diplômes : le brevet élémentaire, que tout le monde trouve insuffisant; le brevet supérieur, qu'on trouve généralement trop chargé; le certificat d'aptitude pédagogique, qui actuellement n'est pas obligatoire pour le titulariat et qui, considéré en lui-même, soulève les plus vives critiques; le certificat des écoles maternelles, dont la suppression est demandée par le plus grand nombre. Il paraît difficile de maintenir la réglementation en vigueur sans y apporter de notables modifications.

Le système qui s'écarterait le moins de l'ordre de choses établi consisterait à exiger, comme condition *sine qua non* du titulariat, la possession du certificat d'aptitude pédagogique après un certain

---

(1) Dans la *Revue pédagogique* du 15 juin, page 503, M. Lebaigue nous reproche d'avoir considéré le mode de notation comme une question d'ordre secondaire (*Revue* du 15 mars, p. 226). Il faut s'entendre et nous nous entendrons facilement avec M. Lebaigue. Nous sommes aussi partisan que lui du retour à la notation chiffrée et nous attachons une très grande importance à cette réforme; mais enfin ce mode de notation, qu'on pourrait d'ailleurs corriger et rendre acceptable, ne touche pas à la rénovation même des brevets par une transformation organique. C'est dans ce sens, et dans ce sens seulement, que nous avons dit que la question était « d'ordre secondaire ».

stage dans l'enseignement où l'on n'entrerait d'ailleurs qu'avec un brevet d'instruction. La discussion a été des plus vives et des plus intéressantes sur ce point, qui est pour ainsi dire le nœud vital de la question des brevets.

Le certificat d'aptitude pédagogique a été assez mollement défendu par ses partisans, qui sont cependant nombreux; ils ont souvent cru qu'il se défendrait par lui-même et par les raisons qui l'ont fait établir en 1881. Les adversaires du certificat, ou tout au moins de son organisation actuelle, ont montré plus de chaleur dans le développement de leurs arguments.

Ils disent d'abord que depuis trois ans ce certificat est loin d'avoir donné les résultats qu'on en attendait, que le nombre des candidats a été trop restreint, que beaucoup ont été éliminés, et que parmi les heureux on trouve plus de conscrits que de vétérans : de plus, les inspecteurs et les examinateurs ont dû généralement constater que les épreuves sont faibles; que la composition française laisse grandement à désirer; que la leçon passe d'ordinaire au-dessus de la tête des élèves et dégénère en conférence; que, par contre, la correction d'un devoir se transforme presque toujours en leçon : d'où nécessité, tout au moins, de transformer les épreuves de l'examen, qu'on simplifirait, qu'on rendrait plus pratique et plus accessible à tous, afin de pouvoir décréter prochainement que le certificat sera obligatoire pour tous les titulaires.

C'est, sous une autre forme, à cette même manière de voir que se rallient tous ceux qui demandent la division des épreuves du brevet élémentaire en épreuves d'instruction et en épreuves pratiques : ces dernières, qu'on ne serait autorisé à subir qu'après un certain stage, ne seraient en définitive que l'équivalent du certificat d'aptitude pédagogique, avec cette seule différence, — elle est notable, c'est vrai, — qu'elles ne conféreraient pas un titre nouveau, mais viendraient seulement compléter un titre à demi acquis. Qu'on le veuille ou non, c'est le retour au certificat d'aptitude, car les mots importent peu à la chose; or c'est au certificat lui-même que s'en prennent un grand nombre de bons esprits, dont les raisons nous ont un instant ébranlé et méritent d'être rapportées.

Les épreuves, disent-ils, fussent-elles mieux subies qu'elles ne le sont, ne prouveraient rien : une bonne leçon faite devant des élèves qu'on ne connaît pas, devant un jury qui ne vous voit qu'un jour ou deux, ne suffit pas à constater qu'on est un bon maître. La vraie pédagogie ne s'apprend pas dans les livres, mais dans l'exercice quotidien de l'enseignement. « Ce n'est pas une science qu'on peut réduire en formules, c'est un art qui comporte une grande variété de moyens et de procédés, suivant le milieu dans lequel on sera, suivant le caractère, le tempérament, la nature propre et l'éducation. Il me semble difficile de constater, dans un examen, le mérite ou l'aptitude d'un pédagogue. Pour le juger avec équité et à bon escient,

il faudrait que le jury pût se transporter dans sa classe, le vît fonctionner avec ses élèves ordinaires et l'appréciât en quelque sorte sur le vif. Je citerai tel maître qui avait conquis son certificat avec un certain éclat et qui s'est montré dans la conduite d'une classe un médiocre, pour ne pas dire un mauvais instituteur. Ce sont les inspecteurs seuls qui, par des visites réitérées, peuvent attester la valeur pédagogique d'un maître et le signaler à l'attention de l'administration (1). »

Ainsi parle M. le recteur de l'académie de Nancy, et les recteurs de Besançon, de Caen, de Dijon, de Rennes, de Poitiers ne tiennent guère un autre langage (2). Celui de Besançon (3) ne conserverait le certificat d'aptitude pédagogique que comme une épreuve d'un degré très élevé, accessible seulement aux instituteurs du brevet supérieur: il tendrait alors singulièrement à se confondre avec le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales. C'est une idée qui, certes, peut se soutenir; mais aux yeux du plus grand nombre, et à nos propres yeux, le moment, dans tous les cas, n'est pas venu d'y donner suite (4).

Les adversaires du certificat d'aptitude à la direction des écoles primaires ne sont pas, tant s'en faut, les ennemis des études pédagogiques : les uns, comme nous l'avons dit plus haut, introduiraient dans le brevet élémentaire lui-même des épreuves pratiques qu'on subirait en même temps que les épreuves d'instruction, ou deux

---

(1) *Enquête sur la réforme des brevets*, p. 99.

Qu'on nous permette encore à ce sujet de citer un passage du rapport du directeur de l'école normale de Vesoul : « Il y a, dit-il, deux choses qu'il ne faut pas confondre, car elles diffèrent essentiellement : c'est *l'aptitude pédagogique* et *la valeur pédagogique*. L'*aptitude* est un don naturel, ou même, si l'on veut, une disposition acquise qu'une épreuve de quelques minutes, sauf de rares exceptions, peut mettre en évidence. La *valeur* pédagogique comprend, outre l'aptitude, beaucoup d'autres qualités qui se rencontrent souvent là où on ne les attendait pas : l'amour des enfants, le goût de la profession, un profond sentiment du devoir, le zèle soutenu, la dignité de la conduite et du caractère, qui assurent à celui qui les possède l'ascendant moral et l'art de parler aux cœurs, sans lesquels il n'y a pas d'éducation digne de ce nom. L'instituteur adroit s'en parera bien pendant quelques instants devant une commission qu'il essaiera de tromper, parfois avec bonheur, sur son vrai mérite; mais, seul, le véritable pédagogue s'en *garnit*, comme pourrait dire Montaigne, pendant tous les instants de sa vie. » *Enquête*, p. 148.

(2) Voir le volume de l'enquête, p. 25 et suivantes, 42, 57, 104, 112 pour les rapports des recteurs, plus le chapitre II, p. 145, aux pièces annexées.

(3) Aujourd'hui recteur d'Alger.

(4) C'est à tort que l'Avant-propos de l'*Enquête*, p. IV, porte M. le vice-recteur de Paris comme partisan de la transformation du certificat d'aptitude pédagogique. Son rapport, p. 3, conclut au maintient du *statu quo*.

ans ou trois ans après ces dernières (1). Les autres se borneraient à donner un caractère professionnel au brevet élementaire en forçant le candidat à répondre par de courts exposés aux questions qui lui sont faites et à préparer sur les matières nouvelles du programme, pendant une demi-heure ou une heure, sans secours étrangers, une petite leçon qui ne durerait pas plus d'un quart d'heure : le sujet en serait tiré au sort. C'est le système défendu par M. le recteur de Besançon. « Il me paraît propre, d'une part, dit-il, à relever le niveau du brevet dans le sens qui convient, c'est-à-dire dans le sens d'une épreuve d'aptitudes professionnelles, et, d'autre part, à le mettre en harmonie avec les programmes actuels de l'enseignement primaire sans multiplier outre mesure les interrogations orales, et sans étendre d'une façon dangereuse le cercle des questions auxquelles le candidat devrait se trouver prêt à répondre immédiatement. Le fardeau imposé à la mémoire dans l'enseignement primaire est énorme. Il faut s'appliquer à l'alléger au lieu de s'exposer à l'augmenter. *Peu et bien* est un principe pédagogique qu'il ne faut pas perdre de vue (2). »

Tout le monde, ce nous semble, est bien près de s'entendre: l'accord existe sur le fond des choses, et le but à atteindre est le même pour tous, car tous demandent que l'instituteur, pour pouvoir devenir titulaire, fasse preuve d'une certaine aptitude pédagogique, par quelque moyen que ce soit ; tous demandent qu'il ait à montrer, sous une forme ou une autre, en une seule fois ou en deux fois, qu'il sait au moins ce que la loi ne lui permet pas d'ignorer, et qu'il est apte à transmettre aux autres ce qu'il est obligé de savoir lui-même. Il n'y a guère de divergences que sur les voies et moyens d'exécution.

Pour nous, après mûre réflexion, nous demandons le maintien du certificat d'aptitude pédagogique, c'est-à-dire d'un titre professionnel, qu'on l'appelle comme on le voudra, élevé au-dessus du brevet élémentaire, distinct du brevet supérieur, et destiné tout

---

(1) M. le recteur de Douai (p. 63 et suivantes) ne voudrait qu'un brevet unique qui serait à peu près l'équivalent du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique réunis. Il ne serait conquis qu'après deux séries d'épreuves ; un stage de deux ans au moins séparerait les deux séries ; le programme des épreuves de la première serait le programme même du brevet supérieur actuel ; le programme des secondes se rapprocherait, tout en le dépassant un peu, de l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. « Par l'institution d'un brevet unique, lisons-nous dans son rapport, on découragerait les éducations hâtives, superficielles, et l'on ne ferait tort qu'à l'industrie peu intéressante de certains instituteurs primaires qui vivent de la préparation au brevet supérieur, comme d'autres, en apparence plus relevés, de la fabrication des bacheliers. »

(2) *Enquête*, p. 27.

particulièrement à désigner à l'inspecteur d'académie, pour la direction des écoles primaires publiques à plusieurs classes, et même à une seule classe, les maîtres vraiment dignes de sa confiance. Si relevé qu'on fasse le brevet élémentaire, il ne prouvera jamais qu'un candidat de dix-sept ou de dix-huit ans, qui n'a jamais enseigné, a la capacité voulue pour l'art si difficile de l'instruction et de l'éducation des enfants. Il faut qu'il l'acquière par l'exercice : on ne naît pas instituteur, pas plus qu'on ne naît forgeron : il y a sans doute des natures plus particulièrement douées pour l'enseignement; encore faut-il que les dons naturels soient développés par des efforts suivis et méthodiques. Nous ferions d'ailleurs bon marché, dans l'examen dont nous parlons, des épreuves dites pratiques, faites devant des élèves qu'on n'a jamais vus et qu'on ne reverra plus.

L'examen du certificat d'aptitude pédagogique a aujourd'hui un caractère factice contre lequel on a le droit de se récrier : c'est une raison pour le transformer, non pour le supprimer. Il est indispensable que les stagiaires soient tenus en haleine pendant quelques années, pour se préparer à subir avec succès les épreuves professionnelles: ils n'en feront que mieux leur classe, et leur ardeur au travail sera aussi profitable à leurs élèves qu'à eux-mêmes. L'obligation de se présenter à l'examen du certificat devrait être imposée à tous les adjoints et à toutes les adjointes des écoles publiques après trois années d'exercice : la législation actuelle ne le permet pas, mais rien n'empêche les inspecteurs d'académie et les préfets de ne plus nommer titulaires dans les grandes écoles d'abord, dans les petites ensuite, que ceux ou celles qui auront obtenu ce titre. Avec cinq ou six ans de ce régime, — qui pourrait du reste recevoir du Parlement une consécration légale — la possession du certificat deviendrait une véritable obligation pour tous les maîtres et pour toutes les maîtresses des établissements primaires publics, et les maîtres libres ne seraient pas les derniers à le rechercher, sans qu'on eût à exercer sur eux aucune pression.

Nous ferions l'examen très simple et entièrement pratique pour le rendre abordable à tous les adjoints et à toutes les adjointes de bonne volonté. Il serait inutile, croyons-nous, de conserver l'épreuve de composition française : nous ne voyons pas non plus l'utilité d'une leçon faite devant les élèves. Mais nous voudrions que chaque candidat visitât une classe, y posât quelques questions aux enfants et au maître pour savoir ce qu'ils ont vu et comment ils l'ont vu, et qu'ils fussent ensuite interrogés par le jury sur l'impression qu'ils ont retirée de cette visite. Ce serait, à nos yeux, l'épreuve maîtresse. Le candidat aurait ensuite à faire devant la commission une leçon tirée au sort et une correction de devoirs, et il serait interrogé sur les procédés d'enseignement et sur les règles à suivre pour la bonne tenue d'une école. Il nous semble que ce programme n'a rien d'effrayant, mais qu'il permettrait aisément aux bons

maîtres de se faire valoir à leur vraie valeur. La commission d'examen, nommée par le recteur et présidée par l'inspecteur d'académie, se composerait exclusivement d'inspecteurs primaires et de professeurs des écoles normales du département avec leur directeur ou leur directrice.

La transformation du certificat d'aptitude pédagogique serait une sage et utile mesure : mais le relèvement du brevet élémentaire ne s'en impose pas moins. Il faut d'abord qu'on le mette en harmonie avec la loi du 28 mars 1882 et avec les nouveaux programmes : il suffirait pour cela, en ce qui concerne l'examen écrit, d'ajouter une épreuve de dessin à main levée à celles qui existent et de dire que la géométrie usuelle pourra donner lieu à un problème comme l'arithmétique et le système métrique. Beaucoup demandent aussi, et nous partageons leur avis, qu'une question simple de théorie s'ajoute au problème. Nous ne voyons pas de raison pour se montrer plus indulgent qu'autrefois dans la correction de l'épreuve d'orthographe ; toutefois nous admettrions volontiers qu'une faute d'usage ne fût comptée que pour une demi-faute, qu'une ponctuation absolument vicieuse comptât pour une faute, et que le nombre des fautes qui n'entraîneraient pas l'élimination fût ramené de cinq à quatre.

Aux épreuves de l'examen oral s'ajouteraient le chant et la gymnastique, qui disparaîtraient du programme du brevet supérieur : l'insuffisance de la voix n'entraînerait pas la nullité de l'épreuve, si le candidat répondait passablement aux questions de solfège qui lui seraient posées. La gymnastique ne donnerait lieu pour les jeunes filles qu'à des interrogations : des exercices militaires s'y ajouteraient pour les garçons. Nous conserverions la lecture expressive et expliquée, avec questions sur la grammaire, sans analyse d'une phrase au tableau noir, ce qui prolonge inutilement l'examen; nous ajouterions des interrogations sur la morale et l'instruction civique ; l'histoire et la géographie feraient l'objet d'un court exposé de cinq à six minutes avec tracé d'une carte au tableau noir; l'épreuve orale d'arithmétique comporterait un problème et un courte exposition théorique ; enfin une leçon tirée au sort, et ne durant pas plus de dix minutes à un quart d'heure, serait faite soit sur les sciences physiques ou naturelles, soit sur l'hygiène, soit sur l'agriculture ou l'horticulture, soit sur l'économie domestique (pour les aspirantes).

Nous venons de résumer, si nous ne nous trompons, l'opinion de la majorité de ceux qui ont déposé dans l'enquête : dans tous les cas, ce programme est celui que nous proposerions personnellement.

Nous prévoyons bien l'objection qu'on va nous faire : c'est que le brevet élémentaire ainsi transformé effraiera les jeunes filles du monde, les découragera et les écartera d'un examen où une heureuse tendance des familles et une habitude qui s'est tournée en

mode, et en excellente mode, les portent à se présenter aujourd'hui en nombre considérable sans qu'elles se destinent à l'enseignement. Si dévoué que nous soyons à la cause de l'instruction des femmes, et peut-être parce que nous y sommes dévoué, ce souci nous préoccupe peu. Non seulement il faut reconnaître, avec M. le recteur de Nancy, « que l'affluence des aspirantes désintéressées a singulièrement altéré et peut-être faussé le caractère du brevet »; mais il faut encore ajouter que l'obsession du brevet ne fausse et ne dénature pas moins les études des lycées, des collèges et des cours secondaires de jeunes personnes. Ces établissements sont obligés, pour répondre au vœu des familles, de se transformer le plus souvent en écoles normales bâtardes, et de donner mal un enseignement restreint, qui devrait être pratique, pour lequel ils ne sont pas faits. Les études vraiment élevées, les « humanités », y sont étouffées par la préparation à un examen qui, modifié ou non, répondra toujours fort mal à l'instruction que reçoivent ou devraient recevoir les jeunes filles du monde.

Beaucoup proposent d'instituer pour elles un véritable diplôme secondaire : nous sommes avec eux, mais la discussion de cette question nous écarterait de notre sujet. Disons seulement que le brevet ne doit pas servir à encourager la présomption des jeunes personnes du monde par l'obtention trop facile d'un diplôme insuffisant pour toute future mère de famille comme pour toute future institutrice. Il n'y a aucun intérêt social ou pédagogique à donner une sorte de consécration officielle à des éducations hâtives et tronquées. Si les aspirantes dont nous parlons veulent obtenir le brevet renouvelé et élevé, il y aura tout profit pour elles, car elles feront de meilleures études et elles posséderont un titre qui aura une valeur réelle : l'important est de ne pas oublier que le brevet de capacité a été institué pour un but nettement défini et avec une destination professionnelle qu'on a trop souvent perdue de vue.

Nous aurons peu de chose à dire du brevet supérieur, parce que le maintien du statu quo amélioré est à peu près unanimement réclamé et avec raison. Le retour à l'ancien système des séries ne trouve presque aucun partisan, et la division des épreuves en épreuves littéraires et en épreuves scientifiques a été fortement combattue : 1° parce qu'elle compliquerait la marche des examens; 2° parce que « ce dédoublement aurait pour premier et fâcheux résultat de rompre, par la dualité de la préparation, l'unité et l'harmonie de la culture générale (1) »; 3° parce qu'il n'y aurait plus dans les écoles normales une seule année laissée aux études désintéressées, sans préoccupation d'examen; 4° parce que cette division amènerait un remaniement complet des programmes et qu'il n'en faut pas bouleverser l'économie

(1) *Enquête*, rapport de M. le recteur de Douai, pages 66 et 67.

après une si courte et si peu concluante expérience (1). Tous ces arguments sont également excellents. Il peut paraître désirable que les programmes des écoles normales, qui sont ceux du brevet supérieur, soient refondus pour « être allégés dans leur partie scientifique et précisés dans leur partie littéraire (2) ». Mais le moment n'est pas venu d'opérer une telle réforme : tout ce que l'on peut raisonnablement demander, c'est que le programme de première année des écoles normales soit mis en harmonie avec celui du brevet élémentaire, mis lui-même en harmonie avec la loi du 28 mars 1882 : on obtiendra aisément ce résultat par de légères modifications apportées à l'emploi du temps dans les écoles normales et à la répartition des matières entre leurs trois années d'études. Il ne conviendrait pas d'aller plus loin actuellement dans cette voie.

Voici maintenant comment nous comprendrions les examens du brevet supérieur. Nous conserverions le dessin aux épreuves écrites; l'épreuve du dessin ne serait plus un simple croquis à main levée comme au brevet élémentaire, mais un véritable dessin coté d'après le relief : c'est de toute nécessité, car il ne faut pas oublier que l'enseignement primaire, surtout s'il est primaire supérieur, doit tendre à former d'habiles artisans et de bons contre-maîtres. Nous reporterions de l'examen écrit à l'examen oral les sciences physiques et naturelles ainsi que l'histoire et la géographie. Par contre, comme c'est l'éducation littéraire qui est le plus en souffrance, il serait indispensable, selon nous, d'introduire dans l'examen écrit une composition sur la littérature française depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours, en ne s'arrêtant qu'aux grands genres et aux grands auteurs. Il y aurait, en outre, une composition sur un sujet de morale ou de pédagogie, et l'on maintiendrait, comme par le passé, une composition de mathématiques et de géométrie. L'examen écrit se composerait donc de quatre épreuves, et c'est assez : trois heures seraient accordées pour chacune d'elles.

Les épreuves orales seraient :

1° La lecture commentée d'un morceau choisi dans une liste d'auteurs classiques; le candidat devrait faire un court développement à la suite duquel des interrogations lui seraient faites sur l'ouvrage dont on a extrait le passage à lire, sur l'auteur et sur ses devanciers, sur ses qualités et ses défauts; l'épreuve ne dépasserait pas 15 minutes;

2° Une leçon d'histoire ou de géographie qui porterait plus particulièrement, en histoire, sur les institutions, en géographie, sur les relations commerciales; la leçon durerait 15 ou 20 minutes après une heure de préparation;

---

(1) *Enquête*, rapport de M. le vice-recteur de Paris, page 4.

(2) *Enquête*, rapport du directeur de l'école normale de Laon, page 68.

3° Une leçon sur un sujet emprunté aux sciences physiques ou naturelles; même durée;

4° Des interrogations sur la psychologie, la morale et le droit civique; trois questions seraient forcément posées ; l'examen ne durerait pas plus d'un quart d'heure ; les notes se combineraient.

5° Des interrogations sur les sciences mathématiques;

6° Des interrogations sur l'agriculture, pour les aspirants, sur l'économie domestique, pour les jeunes filles;

7° Des interrogations sur la pédagogie théorique et historique, sur les méthodes et les procédés d'enseignement, et même sur les principales méthodes scientifiques, car la logique est singulièrement négligée ou plutôt elle n'a jamais eu de place dans les programmes d'ordre primaire.

La gymnastique et le chant disparaîtraient du brevet supérieur, et les langues vivantes resteraient facultatives comme aujourd'hui. L'obligation d'en connaître une devrait être édictée, si c'était possible, mais on s'accorde généralement à reconnaître que cette mesure serait prématurée. En attendant, il serait bon de relever les épreuves pour ceux qui voudraient obtenir la mention de l'allemand, de l'anglais, de l'italien, de l'espagnol ou de l'arabe qui, nous ne savons pourquoi, ne paraît pas être compris jusqu'ici parmi les langues vivantes sur lesquelles on peut être interrogé dans les examens primaires.

Il nous reste à parler du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles. Faut-il le maintenir sans modification, le transformer ou le supprimer ? Les avis ont été partagés dans l'enquête. Il y a des partisans du maintien pur et simple, mais ils sont la minorité et ils invoquent généralement des raisons d'ordre purement administratif : ils craignent qu'en le supprimant pour le fondre avec le brevet élémentaire, ou en le rendant plus difficile, on ne nuise au recrutement, assez laborieux dans plusieurs départements, du personnel des directrices et des sous-directrices. Il est certain que les fonctions de directrice ne sont pas aussi honorées qu'elles devraient l'être et qu'on n'attache pas assez d'importance au certificat des écoles maternelles, qui cependant, dit M. le recteur de Poitiers, est plus difficile que le brevet et qui n'en diffère guère que par là. Mais ce qui fait que la direction de ces écoles est plus recherchée, c'est que précisément on l'obtient avec un titre en apparence inférieur. Qu'on mette toutes les maîtresses sur le même pied, en exigeant d'elles les mêmes diplômes, et la difficulté disparaîtra ; l'inspecteur d'académie sera dès lors libre de choisir pour les deux ordres d'écoles les maîtresses les mieux préparées ou les mieux douées eu vue de l'enseignement primaire ou du maternel, et les vocations se détermineront plus nombreuses pour le dernier qui a tant de charme, en donnant tant de peine.

Nous estimons, quant à nous, qu'il n'y a de bonne institutrice,

vraiment digne de ce nom, que celle qui est initiée aux méthodes et aux procédés propres à la première enfance, mais nous estimons aussi qu'une bonne directrice d'école maternelle devrait avoir la valeur intellectuelle d'une bonne institutrice.

Ecoutons à ce sujet les paroles de M. le recteur de Douai : « Je ne crois pas, écrit-il, qu'il soit bon de maintenir cette inégalité de savoir et de titre entre les directrices des écoles maternelles et les institutrices proprement dites. Il ne me paraît pas, tant s'en faut, qu'il faille moins de connaissances et d'intelligence pour travailler efficacement à l'éducation de la première enfance que pour agir sur des esprits déjà éveillés. Ce n'est pas une tâche aisée que de voir clair dans les âmes obscures, de démêler leurs impressions et de les régler, d'y faire pénétrer graduellement les premières lueurs de la pensée, de n'emplir leur mémoire que de notions exactes, et leur cœur que de penchants généreux. Pour une si délicate et si haute mission, ce n'est pas trop de toutes les ressources du savoir le plus varié et de l'esprit le plus ingénieux. Je demande à tout le moins que les directrices des écoles maternelles ne soient pas inférieures en culture aux institutrices des écoles primaires, et, par conséquent, qu'elles aient le même diplôme d'instruction. Je ne ferais de différence que pour le diplôme professionnel, dont les épreuves seraient naturellement d'une nature différente et appropriées aux exercices spéciaux d'une école maternelle (1) ».

Il nous semble que la divergence des opinions qui se sont produites sur la question si délicate du certificat d'aptitude des écoles maternelles provient surtout de la difficulté qu'on éprouve à définir le caractère de ces établissements, qui d'ordinaire sont autant des asiles que des écoles et qui souvent ne sont que des asiles, ou même que de misérables garderies. On comprend qu'il ne faille pas, pour « garder » des enfants de deux à quatre ans, la même aptitude que pour commencer l'éducation des enfants de quatre à six ou même sept ans. L'inspecteur d'académie est aujourd'hui sans autorité sur les garderies libres, où cependant il y a réunion d'enfants et par suite commencement d'école. N'y aurait-il pas lieu d'établir une distinction entre les vraies écoles maternelles et les asiles ou garderies ? Dans les premières, qu'elles soient publiques ou libres, il faudrait exiger des directrices et des sous-directrices un diplôme aussi élevé que possible.

A l'égard des simples asiles ou garderies, le ministère de l'instruction publique ne devrait pas rester désarmé, mais il pourrait se montrer moins exigeant sur les titres de capacité : tout au moins devrait-il réclamer une déclaration d'ouverture qui serait instruite en la forme ordinaire, demander aux postulantes la production au

(1) *Enquête*, p. 66.

moins du certificat d'études primaires, et soumettre les gardeuses d'enfants à l'inspection académique.

C'est un simple vœu que nous émettons ici, car il nous semble que la question ne peut être résolue que par une loi bien claire et bien précise. C'est une loi aussi qui seule pourrait établir l'équivalence entre le brevet et le certificat des écoles maternelles; mais on ne demande pas en général l'équivalence complète : on admet communément, avec M. le recteur de Douai, dont nous avons rapporté les paroles, et avec M. le vice-recteur de Paris, qui partage cette manière de voir, que le certificat doit se distinguer du brevet par quelques épreuves pratiques spéciales. Le mieux serait donc de scinder l'examen du certificat en deux séries d'épreuves : les unes, d'instruction; les autres, professionnelles. Les premières se rapprocheraient des épreuves du brevet élémentaire, les secondes ne s'écarteraient pas trop de l'examen pratique institué par le décret du 2 août 1881 et seraient subies après un certain stage, de deux ans par exemple : le certificat ne serait délivré qu'à la suite de ces dernières, mais le succès à l'examen d'instruction permettrait aux jeunes filles d'être nommées sous-directrices. Ce serait, à notre avis, la meilleure solution, tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue légal.

Nous n'avons abordé dans cet article que les problèmes théoriques soulevés par l'enquête ministérielle : nous aurions encore une longue carrière à fournir si nous voulions aborder, une à une, toutes les questions qui se rattachent à l'organisation et à la surveillance des examens, à la nomination des commissions, aux prérogatives de l'inspecteur d'académie, enfin aux droits d'examen, que tout le monde réclame pour assurer une juste rémunération aux examinateurs. Mais sur ces différents points, l'accord s'est fait facilement : en général, on demande peu de modifications à la réglementation en vigueur.

Nous espérons que de cette enquête si libéralement conduite par les recteurs, conformément aux instructions du ministre, il sortira un ensemble de réformes pratiques et viables qui contribueront beaucoup à l'élévation du niveau des études primaires. C'est notre plus grand souhait.

A. Beurier.

MONOGRAPHIES COMMUNALES

Un ancien instituteur de la Gironde, M. Burosse, retiré aujourd'hui dans sa commune natale, à Tarsac (Gers), où il jouit d'un repos bien mérité, consacre les loisirs de sa verte vieillesse à se rendre utile à ses concitoyens et au pays en se livrant à d'intéressantes recherches sur le passé de sa commune. Il a ainsi réalisé une idée féconde qu'il avait conçue depuis longtemps. En effet, désigné en 1878, par la ville de Bordeaux, comme l'un des instituteurs chargés de visiter l'Exposition scolaire de Paris, il exprimait dans un rapport spécial le vœu suivant :

« Pourquoi les instituteurs, à qui désormais l'on peut demander tous les progrès, ne feraient-ils pas la monographie de leurs communes, en vue d'un travail départemental analogue, dont l'utilité ne saurait être contestée ? »

Son travail, que nous avons sous les yeux, montre tout l'intérêt que présenterait l'ensemble des monographies communales de tout un département. Pour notre part, nous verrions avec beaucoup de satisfaction les instituteurs entrer dans la même voie, malgré les difficultés que de semblables recherches peuvent présenter. Dans bien des localités, nous ne l'ignorons pas, les archives communales ne sont pas riches ; mais il y a des personnes âgées qui seraient utilement consultées ; les archives départementales pourraient fournir, dans certains cas, des renseignements précieux. Puis chaque vieux clocher, chaque vieux château, chaque ruine n'ont-ils pas leur légende qui se rattache presque toujours à un fait historique bien établi ? etc., etc.

Un pareil travail serait à la fois une œuvre utile et une distraction élevée. Il ne manquerait pas d'ajouter à la considération de l'instituteur dans sa commune. Honneur au vieux maître qui a donné ce noble exemple ! Puisse-t-il avoir, dans le corps enseignant primaire, de nombreux imitateurs !

(Extrait du *Bulletin départemental* de la Gironde.)

PROMENADES SCOLAIRES DE JEUNES FILLES

Mlle Poulet, institutrice à Auxerre, a eu une bonne idée qu'on peut mettre à profit. L'une des promenades scolaires dirigées par elle a eu pour but d'aller confectionner sur l'herbe des effets d'habillement destinés à des enfants malheureux. Les jeunes filles n'auront pas manqué de faire de jolis bouquets sur leur chemin, et leur maîtresse leur aura donné quelques renseignements succincts et précis sur les usines, les écluses qu'elles ont pu apercevoir. Instruction et hygiène, plaisir et charité, tout n'est-il pas réuni dans une courte excursion de cette nature? Qu'on multiplie ces utiles et agréables promenades: tout le monde y trouvera son profit: les pauvres, les élèves et les maîtresses qui elles aussi ont besoin de grand air et de beau soleil. Il faut sans doute profiter d'un temps clément; c'est un point essentiel, surtout quand il s'agit de jeunes filles. Mais alors une bonne marche, terminée par une ronde chantante, ne peut que fortifier les élèves. Elles ne marchent pas assez, elles ne jouent pas assez. Sans vouloir les fatiguer, il est bon de les exercer à faire quelques kilomètres en pleine campagne et à jouer à cache-cache dans la cour de l'école. Y a-t-il rien de meilleur que la gaieté, l'entrain et la vie?

Mais une promenade doit avoir un but; par suite elle doit avoir été *préparée* à l'avance par la maîtresse, et c'est pour celle-ci un surcroît de travail; on n'improvise pas plus une excursion bien conduite qu'une bonne leçon d'histoire. Il importe donc que la promenade ne rentre pas dans le cercle monotone des exercices réguliers de l'école : pour avoir un véritable attrait, elle devrait être présentée comme une sorte de récompense à la fin d'une semaine bien employée; rien n'empêcherait de n'y faire prendre part que les élèves les plus méritantes et les plus assidues: ce serait là un nouveau moyen d'émulation, qui aurait sa valeur et dont on reconnaîtrait vite l'efficacité.

Dans les beaux jours, une promenade par quinzaine en moyenne ne nous paraîtrait pas dépasser la juste mesure. Les jeunes filles reviendront à l'école plus joyeuses, mieux portantes et plus instruites, triple avantage qui n'est pas à dédaigner.

A. B.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN ESPAGNE

L'instruction publique en Espagne ne forme pas encore à elle seule un ministère, malgré les désirs qui se sont plusieurs fois manifestés. Elle ressort, sous le titre de Direction générale, au ministère du *Fomento*, mot qui signifie « encouragement » ce ministère comprend, avec l'enseignement, les chemins de fer, les eaux et forêts, les ponts et chaussées, le commerce et l'agriculture.

En 1880 nous avons eu, sur de magnifiques cartes publiées par ordre du ministre du *Fomento*, la plus complète statistique des Universités espagnoles et des instituts qui y sont immatriculés, pour l'année scolaire 1878-1879 : aujourd'hui nous recevons la statistique générale de l'enseignement primaire pendant la période décennale 1870-1880. Les observations préliminaires placées en tête de ce travail consciencieux nous expliquent par quelle suite de circonstances les prescriptions de l'ordonnance royale du 10 janvier 1854, ponctuellement exécutées depuis cette époque par la publication de statistiques quinquennales, n'ont l'être en 1875 ; elles nous font connaître par suite de quelles considérations la direction générale de l'instruction publique n'a pas cru devoir attendre une nouvelle période de cinq ans. Là se trouvent exposés le système suivi pour arriver à l'exacte vérité des données transmises par les maîtres et maîtresses des écoles publiques et privées, les moyens de contrôle des chiffres envoyés par les directeurs et directrices des écoles normales, les inspecteurs primaires et les juntes locales d'instruction publique. Tous ces détails, et surtout ceux qui concernent les dépenses, sont corroborés par l'examen des budgets communaux et provinciaux. En un mot, les soins les plus minutieux ont été pris pour donner à cette statistique le caractère de l'exactitude la plus scrupuleuse.

Une modification a été introduite dans la rédaction des tableaux. Ceux des statistiques antérieures allaient du 1er janvier au 31 décembre ; la statistique actuelle donne les totaux arrêtés au 31 octobre, époque plus convenable pour bien établir la fréquentation des écoles, attendu que les fêtes de la fin de l'année diminuent la présence des élèves et ne permettent pas de donner le chiffre vrai. Des augmentations notables ont été apportées dans l'établissement des divers cadres et surtout dans la rédaction d'appendices importants que nous ferons connaître plus loin.

La première partie de cette statistique est consacrée aux *écoles*, où, d'après les lois des 17 juillet et 9 septembre 1857, l'instruction est gratuite pour ceux qui ne peuvent pas la payer ; obligatoire pour tous,

elle peut s'acquérir dans les écoles publiques ou privées et même au foyer domestique. Ces lois déterminent le caractère des écoles publiques de garçons ou de filles, supérieures, élémentaires, complètes ou incomplètes, mixtes, temporaires, dominicales, d'adultes et maternelles, dont le total s'élève à 23,132. Sur ce nombre 8,163 sont exclusivement destinées à l'enseignement des garçons, 6,671 à celui des filles; 7,151 sont des écoles mixtes, et les 1,147 restantes représentent les écoles temporaires, dominicales, etc.

Les provinces où l'instruction primaire est le plus répandue sont celles de Léon et de Burgos qui ont, la première, 1,287 écoles publiques, et la seconde 1028; les provinces où elle l'est le moins sont celles de Cadix et de Huelva qui n'ont, la première, que 163 écoles publiques, la seconde que 192. De l'ensemble il résulte toutefois qu'il y a en moyenne une école pour 723.24 habitants; qu'il y en a 472.08 par province.

A côté de ces écoles publiques se trouvent les écoles privées, contribuant aussi au développement général de la culture intellectuelle. Dans toute l'Espagne ces écoles sont au nombre de 6,696, se décomposant de la manière suivante : 1,592 de garçons; 2,398 de filles; 805 mixtes et 1,901 d'adultes, temporaires, dominicales, maternelles.

De cet ensemble des écoles publiques et privées, s'élevant à 29,828 écoles de toute catégorie, il résulte qu'il y a une école pour 56.63 habitants et qu'il y en a 608.73 par province. Si du nombre des écoles publiques qui devraient exister conformément à la loi, on déduit le nombre d'écoles existantes, on trouve qu'il faudrait que l'Espagne créât encore plus de 4,350 écoles. Or si l'on considère que, dans la période décennale comprise entre 1870 et 1880, il ne s'est ouvert que 1,714 écoles, il faudrait un laps de temps qui ne serait pas moindre de vingt à vingt-cinq ans pour atteindre le nombre légal, ce qui serait déplorable. Nous savons bien qu'il faut tenir compte de malheureuses circonstances qui ne se produiront plus, il faut l'espérer, chez nos voisins, et que la progression ascendante une fois reprise, elle ne s'arrêtera plus.

Si l'on ne s'en rapportait qu'au nombre, on pourrait croire que l'enseignement primaire privé fait des progrès considérables, plus rapides que l'enseignement primaire public, puisque, de 1870 à 1880, le premier a créé 4,114 écoles. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'en Espagne les écoles privées ne se distinguent pas par leur stabilité. Leur existence dépend d'accidents divers, de circonstances tout à fait particulières. Les unes finissent avec la vie du maître qui les dirige; d'autres disparaissent si les résultats ne sont pas en proportion des dépenses ou ne répondent pas aux aspirations de ceux qui les soutiennent. En un mot, filles de l'intérêt privé, elles en subissent toutes les vicissitudes, de telle sorte que, sur les 6,696 écoles privées de toute catégorie, 2,582 ont plus de dix ans d'existence; tandis que si des 22,332 écoles publiques existantes on déduit les 1,714

créées de 1870 à 1880, il reste un nombre de 20,618 écoles de l'Etat, ayant plus de dix ans d'existence.

L'instruction primaire obligatoire n'est pas partout acceptée comme un bienfait, parce qu'elle entraîne des dépenses obligatoires pour les municipalités. Aussi quand le recensement officiel est venu, par suite du changement survenu dans la population, donner lieu à une diminution de charges pour l'entretien ou la construction des maisons d'école, certaines municipalités ont-elles réclamé la stricte application de la loi scolaire et le gouvernement espagnol a-t-il dû supprimer 102 écoles publiques. La statistique qui nous en donne le détail aurait dû produire le tableau des écoles privées qui ont été supprimées ou qui ont disparu pendant la même période. Mais comme la création de ces dernières écoles est absolument libre, que le gouvernement n'y intervient que pour l'hygiène et la morale, la direction générale de l'instruction publique n'a pas eu les données nécessaires pour dresser un tableau semblable. En échange, elle nous fait connaître la répartition des écoles privées dans les districts municipaux, pour arriver à apprécier la sphère d'action et l'influence de ces écoles sur l'éducation générale du pays, et pour connaître jusqu'à quel point l'existence de ces écoles peut diminuer momentanément le devoir qu'a l'État de mettre l'instruction primaire à la portée de toutes les populations au moyen des écoles publiques.

Si du nombre des écoles nous passons à leurs conditions matérielles, nous trouvons que, sur les 22,327 locaux qu'elles occupent, 13,200 sont des édifices publics expressément construits ou destinés à l'enseignement primaire, 9,127 sont loués; que, sur ce total de locaux, 4,933 sont bons, 11,265 passables et 6,129 mauvais. L'administration centrale est loin d'être satisfaite de cet état de choses ; elle ne se fait pas illusion, car elle sait bien que tout n'est pas parfait pour l'aération, la lumière, l'orientation et l'hygiène des classes dans ces établissements déclarés bons ou passables; cependant elle ne peut s'empêcher de signaler le bon vouloir de certaines municipalités pour l'amélioration de l'instruction populaire, manifesté par la construction de 429 bâtiments nouveaux, par 272 acquisitions et 1,470 réparations considérables.

Les écoles privées ne sont pas dans un meilleur état d'installation, tant s'en faut, et l'administration estime que le jour où une inspection sérieuse s'exercera sur elles, il faudra en fermer un nombre considérable par mesure hygiénique, puisque sur 4,289 écoles de garçons, écoles de filles ou écoles enfantines, 1,052 seulement sont considérées comme bonnes, 1,806 comme passables et 1,431 comme mauvaises, en appliquant encore aux deux premières catégories les restrictions dont nous avons parlé pour les écoles publiques.

Des raisons d'un grand poids font soutenir, par des personnes fort compétentes, les avantages et la convenance de voir les maîtres logés dans les bâtiments de l'école. Encore faut-il que l'habitation

qui leur est destinée soit décente et d'une étendue suffisante. Ces conditions sont loin d'être remplies, d'après la statistique que nous résumons. En effet, sur les 22,304 habitations des maîtres et maîtresses, 11,529 sont dans le bâtiment de l'école et 10,775 au dehors; 14,305 sont dans des conditions convenables et 7,999 n'ont ni la décence ni l'étenduo nécessaires.

Tout le matériel de l'école, abstraction faite des livres classiques, prend en Espagne le nom de *menaje*. Ce dernier n'est pas dans un état consolant. Bon, passable ou mauvais, 8,793 écoles l'ont complet et 13,535 incomplet. Les auteurs de la statistique trouvent l'origine du mal principalement dans les difficultés et les retards qu'éprouve la perception des contributions obligatoires pour l'instruction primaire, et parfois dans la négligence des maîtres à appliquer au matériel la quote-part destinée à ce service. Sous ce dernier point de vue, nous devons plaider pour les maîtres des circonstances atténuantes. Il y en a, nous le verrons, tant de si mal rétribués et si irrégulièrement qu'il peut paraître à leurs yeux excusable de pourvoir aux besoins du personnel avec des ressources destinées au matériel.

Le système d'enseignement offre un grand intérêt au point de vue pédagogique. Dans les écoles publiques de garçons ou de filles, ce sont les systèmes *simultané* et *mixte* qui l'emportent sur les systèmes *individuel* et *mutuel*. Le système *mutuel* surtout est dans une complète décadence. Il n'est pratiqué que dans 357 écoles, dont 242 de garçons et 115 de filles. Le système *individuel* se maintient dans 1,943 écoles : 1,763 de garçons et 180 de filles; tandis que le *simultané* est en usage dans 6,368 écoles de garçons et 2,304 de filles, au total 8,672, et que le *mixte* arrive au chiffre de 11,376, composé de 7,352 écoles de garçons et 4,024 de filles.

Nous avons dit qu'en Espagne l'instruction primaire est gratuite pour ceux qui ne peuvent pas la payer. Il est intéressant de voir que sur 23,132 écoles publiques, 13,269 sont entièrement gratuites. Sur 6,696 écoles privées, il y a 1,118 écoles entièrement gratuites.

Tel est en résumé le contenu de la première partie de cette statistique décennale. La seconde est consacrée aux *maîtres*. Le maître, suivant l'expression des rédacteurs du document que nous examinons, est le facteur principal de l'enseignement; tout ce qui se fera pour lui, pour élever son niveau intellectuel et moral, tout ce qui pourra améliorer son éducation sociale et professionnelle et rehausser la dignité de son ministère, contribuera au véritable progrès de l'éducation populaire.

Quel est d'abord l'état civil des 23,783 maîtres et maîtresses des écoles publiques, tant titulaires qu'auxiliaires? 5,330 sont célibataires, 15,864 mariés, 1,845 veufs et 744 religieux. Ce dernier nombre a de quoi surprendre ceux qui, sans autre étude, considèrent l'Espagne comme le pays clérical par excellence dans le sens qu'ils donnent

à ce mot. Toutefois leur étonnement cesserait s'ils savaient que ce nous appelons *laïcisation* de l'instituteur primaire était un principe déjà sanctionné par la loi du 9 septembre 1857. Cette loi ne proscrit pas expressément l'ingérence des corporations religieuses dans l'enseignement, mais elle exige des instituteurs publics des conditions que généralement les corporations religieuses ne peuvent remplir. Voilà pourquoi 714 ecclésiastiques ou religieuses seulement figurent sur l'état des membres de l'enseignement primaire. Encore faut-il ajouter qu'ils enseignent soit en vertu de droits acquis antérieurement à la loi par une corporation religieuse, soit en vertu de certaines dispositions de cette même loi qui permettent aux curés de diriger une école incomplète.

L'état civil du personnel enseignant dans les écoles privées indique 3,948 célibataires, 3,049 mariés, 571 veufs et 2,183 religieux, donnant un total de 9,751 maîtres ou maîtresses titulaires ou auxiliaires. Sur ce nombre, 680 religieux seulement (174 maîtres et 506 maîtresses) ont la direction d'une école.

Pour pouvoir enseigner dans les écoles publiques en Espagne, il faut avoir obtenu le titre professionnel correspondant. Ces titres sont le *brevet normal*, le *brevet supérieur*, le *brevet élémentaire* et le *certificat d'aptitude*, ce dernier ne permettant que la direction d'écoles incomplètes. Quelle est dans les écoles publiques la situation des maîtres et maîtresses d'après leurs titres professionnels? 323 ont le brevet normal; 3,469 le supérieur; 12,290 l'élémentaire; 5,467 le certificat d'aptitude, et 2,234 exercent sans titre ni certificat. Dans les écoles privées 67 maîtres ont le titre normal; 1253 maîtres ou maîtresses ont le brevet supérieur, 2,374 l'élémentaire, 457 le certificat d'aptitude et 5,461 n'ont ni titre ni certificat. L'absence de tout titre professionnel, la possession même du certificat d'aptitude qui se délivre sans épreuves régulières, est déplorée par les rédacteurs de la statistique comme exerçant une funeste influence sur les résultats de l'enseignement. Elle est expliquée en ce qui touche l'enseignement privé par les dispositions du décret-loi du 14 octobre 1868, déclarant que l'instruction primaire est libre; que tous les Espagnols peuvent l'exercer, établir et diriger des écoles, sans aucune nécessité de titre ni d'autorisation préalable. La raison d'être de ce décret largement libéral, en parfaite harmonie avec les principes politiques dominant au temps de sa publication, et que tous les gouvernements ont respecté depuis, se comprend facilement; mais il n'en est pas moins vrai que l'enseignement primaire a dû en ressentir les mauvais effets. Car si, sur 23,132 écoles, 9,358 ont pu être déclarées, avec un peu de bonne volonté, comme ayant donné de bons résultats, et 9,602 comme ayant donné des résultats passables, 4,172 doivent par conséquent être qualifiées de mauvaises. Et ce sont celles qui sont tenues par des maîtres sans titre.

Indépendamment du logement pour lui et sa famille, la loi établit

le traitement fixe du maître d'après la population du lieu où se trouve son école. Le minimum est d'environ 600 francs pour une population de 500 à 1,000 âmes, et va en augmentant jusqu'à 2,000 francs pour les villes de 10,000 âmes et au-dessus. De plus, il y a pour ancienneté ou mérite des augmentations de 50, 75, 125 francs. Le traitement des maîtresses est d'un tiers moins élevé que celui des maîtres. Maîtres et maîtresses ont droit en outre à la rétribution scolaire des élèves payants. Mais ces dispositions légales sont loin d'être scrupuleusement observées. Nous n'en voulons pour preuve que les renseignements fournis par la statistique, où 1,273 maîtres et 26 maîtresses figurent comme n'ayant pour traitement annuel que 125 francs, et 2,827 maîtres et 187 maîtresses comme ne recevant pas plus de 250 francs. Avec de pareilles rémunérations la carrière d'instituteur public doit offrir peu d'attrait. Aussi trouvons-nous 2,441 instituteurs qui remplissent, pour vivre, d'autres fonctions rétribuées sur des fonds publics.

Selon la classification donnée des 23,783 maîtres et maîtresses titulaires et auxiliaires qui exercent dans les écoles publiques, 7,472 ont une instruction bonne, 11,466 l'ont suffisante et 4,885 insuffisante. Quant à leur aptitude, 4,903 l'ont prouvée remarquable, 13,821 passable, et 5,059 faible. Pour le zèle, il a été grand chez 7,057, passable chez 12,270, et faible chez 4,456.

Les derniers tableaux de cette seconde partie de la statistique sont consacrés au mouvement du personnel, aux vacances, aux nominations et changements divers auxquels ce personnel a donné lieu; aux récompenses qui lui ont été accordées; aux blâmes, transferts, suspensions dont il a été l'objet; détails qui nous font connaître la conduite morale de ceux à qui est confiée l'éducation de la jeunesse espagnole, et nous autorisent à porter sur ce personnel enseignant un jugement favorable : car dans l'espace de dix années il n'a été révoqué que 109 maîtres et 17 maîtresses pour n'avoir pas rempli les devoirs de leur charge, 29 maîtres et 13 maîtresses pour leur conduite morale, et 2 maîtres pour leurs doctrines pernicieuses.

Dans un second article, nous résumerons ce qui concerne les élèves, les dépenses de l'instruction primaire, l'inspection, et la situation des écoles normales.

J.-G. MAGNABAL.

EXPOSITION UNIVERSELLE

DE LA NOUVELLE-ORLÉANS

L'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans, organisée à l'occasion du Centenaire du coton, et qui doit s'ouvrir le 16 décembre prochain, comprendra une section d'éducation à laquelle le ministère de l'instruction publique participera.

Une dépêche du Bureau d'éducation de Washington adressée au ministère de l'instruction publique annonce que le transport de tous les objets relatifs à l'éducation et à l'instruction destinés à cette exposition seront transportés gratuitement du Havre ou de Liverpool à la Nouvelle-Orléans. Voici le programme du groupe VIII (Éducation et Instruction) :

CLASSE 801.

Éducation des enfants. — Enseignement primaire des adultes.

Plans et modèles d'écoles pour les enfants, d'orphelinats, de crèches; système, direction et mobilier de ces établissements; matériel d'enseignement approprié au développement physique, moral et intellectuel de l'enfant jusqu'à son entrée à l'école.

Plans et modèles d'établissements scolaires pour la ville et la campagne; système de direction et mobilier de ces établissements, livres, cartes, appareils et modèles.

Plans et modèles d'établissements scolaires pour les adultes et instruction professionnelle; système de direction et mobilier de ces établissements; matériel pour adultes et instruction professionnelle.

Matériel de l'enseignement élémentaire de la musique, du chant, des langues étrangères, de la comptabilité, de l'économie politique, de l'agriculture pratique et de l'horticulture, de la technologie et du dessin.

Matériel propre à l'enseignement des aveugles et à celui des sourds-muets.

Spécimens du travail des enfants des deux sexes.

Bibliothèques et volumes.

CLASSE 802.

Organisation et matériel de l'enseignement secondaire.

Plans et modèles d'établissements d'enseignement secondaire; lycées, écoles de grammaire, collèges, écoles industrielles et commerciales; agencement et mobilier de ces établissements.

Collections de livres classiques, cartes et globes.

Matériel pour l'instruction technologique et scientifique et pour l'enseignement des beaux-arts, dessin, musique et chant.

Appareils et méthodes de la gymnastique, de l'escrime et des exercices militaires.

Appareils et méthodes de la télégraphie, de la phonographie et de la sténographie.

CLASSE 803.

Organisation, méthodes et matériel de l'enseignement supérieur.

Plans et modèles d'académies, d'universités, d'écoles de médecine, d'écoles d'apprentissage, techniques et mécaniques, d'écoles d'agriculture, d'observatoires, de musées scientifiques, d'amphithéâtres, de salles de conférence, de laboratoires pour l'instruction et les recherches.

Mobilier et agencement de ces établissements.

Appareils, collections et matériel destinés à l'instruction supérieure et aux recherches scientifiques.

Exhibitions spéciales des institutions et des sociétés savantes, techniques, agricoles, mécaniques, commerciales et industrielles et des explorations scientifiques.

N.-B. — Pour tous renseignements, s'adresser à M. B. Buisson, délégué du ministère de l'instruction publique à l'Exposition de la Nouvelle-Orléans (110, rue de Grenelle, direction de l'enseignement primaire, 5e bureau).

LA PRESSE ET LES LIVRES

De l'enseignement des lycées et des réformes qui pourraient y être apportées (*Revue politique et littéraire*, 26 juillet et 4 octobre 1884). — M. Charles Bigot a publié il y a quelque temps dans la *Revue politique et littéraire* deux articles traitant, le premier, des heures de classe dans les lycées, l'autre de l'enseignement du latin et du grec. Ces articles, écrits avec beaucoup de verve et qui témoignent chez leur auteur d'une grande compétence dans les questions d'enseignement, ont été très remarqués et très discutés. Nous comprenons aisément qu'on puisse n'être pas d'accord avec M. Bigot quant aux détails des procédés qu'il propose d'employer pour l'enseignement des langues mortes; il ne nous paraît pas absolument certain, par exemple, que la lecture cursive des auteurs soit un moyen suffisant pour acquérir le vocabulaire d'une langue; nous croyons que les exercices écrits ont une importance qu'il serait dangereux de méconnaître: le mot qu'on a lu s'oublie trop facilement, le mot qu'on a écrit se grave bien mieux dans la mémoire. Mais, d'une manière générale, il nous semble difficile de ne pas accorder à M. Bigot que des élèves qui auraient étudié les langues classiques suivant la méthode exposée par lui, auraient retiré de leurs études un profit plus réel que ne le font aujourd'hui la plupart des rhétoriciens de nos lycées. Sur un point surtout nous ne pouvons nous empêcher de donner raison à M. Bigot: c'est lorsqu'il plaide, dans un langage spirituel et persuasif, la cause des classes courtes contre les avocats des classes de deux heures. Ecoutez son argumentation:

« Nos classes de lycées sont trop longues, beaucoup trop longues. Elles sont toutes uniformément, de la sixième à la philosophie inclusivement, de deux heures... C'est un fait acquis, c'est un fait d'expérience que l'attention même d'un homme fait ne peut guère dépasser utilement plus d'une heure. J'ai fait passablement de conférences dans ma vie, et le conférencier, tout plein de son sujet, est pour soi-même un auditeur infatigable ; mais, s'il n'est pas trop neuf en son métier, il s'aperçoit parfaitement au bout d'une heure, à certains mouvements dans le public, à certaine lassitude dans les yeux des auditeurs, à certains regards inquiets qui se dirigent vers la pendule, à certaines montres qui sortent discrètement des gilets, qu'on l'a assez entendu et qu'il est temps pour lui de finir. J'ai de plus écouté aussi un certain nombre de conférenciers. O mes amis! c'est alors que l'on est bon juge ; et qu'après une heure, une heure

cinq minutes tout au plus, on sait gré à l'orateur qui sait mettre à temps le point final.

» Une heure, voilà le terme que ne devrait jamais dépasser une classe. Elle serait bien assez longue pour des hommes faits. Et voyez pourtant l'inconséquence! On impose des classes de deux heures à des bambins de dix ans qui ont bien autrement que nous le besoin de s'agiter et la distraction facile!

» Aussi qu'arrive-t-il dans les classes de nos lycées? On a beau vouloir vaincre la nature, on n'y réussit pas, car rien ne prévaut contre la force des choses. La classe dure officiellement deux heures: faisons-en le décompte si vous le voulez bien. Il serait difficile au professeur lui-même de travailler efficacement, sans repos, deux heures d'affilée. Quant aux élèves, aux plus jeunes surtout, la classe leur serait matériellement impossible. Il s'agit donc d'arriver à tuer une partie de ces deux heures que l'on ne peut bien employer tout entières. La classe commence par la récitation des leçons; on y consacre un quart d'heure, vingt minutes quelquefois. Pendant ce temps, le professeur se repose; il ménage son larynx et son cerveau. Après cela vient la dictée du devoir; et si le professeur a la gorge fatiguée ou s'il veut ménager sa peine, il charge un élève de dicter le devoir à sa place, puis un autre de relire la dictée. L'explication, la correction des devoirs et les interrogations occupent le reste du temps; durant le dernier quart d'heure, tout le monde attend impatiemment que le tambour batte. Conclusion: par chaque classe de deux heures, il y a en moyenne trente-cinq minutes, sinon quarante, de perdues. Les vingt heures de classe de la semaine se réduisent à un travail réel de quinze ou de seize heures au plus.

» Tel est l'état de choses actuel. Il durera tant qu'on n'aura pas résolument modifié la situation. Nos classes sont trop longues, trop longues de moitié! Aucune classe, dans l'enseignement secondaire, ne devrait durer plus d'une heure. »

A plus forte raison, dans l'enseignement primaire, devrait-on viser à rendre les leçons courtes et à les interrompre à chaque heure par une récréation.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE A L'ILE DE LA RÉUNION, aperçu historique, par M. D. Brunet, procureur général (*Revue maritime et coloniale*, n° d'octobre 1884). — C'est un très intéressant récit que nous présente M. Brunet de toutes les difficultés, souvent incroyables, qui ont entravé, depuis la fin du XVIIe siècle jusqu'à la Restauration, l'établissement d'un système normal d'instruction publique dans notre colonie de la Réunion, un récit que devront lire en particulier ceux qui prétendent que la Révolution n'a fait que bouleverser un ordre de choses auquel il n'y avait pas à toucher, et qui répondait à tous les besoins. A la Réunion comme ailleurs, ce que nous

révèlent les documents officiels recueillis et commentés par M. Brunet. ce sont les conséquences de ce que M. Guizot a si bien appelé « l'esprit local et ses misères » : l'initiative de l'administration coloniale tantôt aidée, tantôt empêchée, le plus souvent réduite à l'impuissance de ses propres forces; nul dessein, nulle continuité d'action dirigeante; par suite des soubresauts, des efforts en l'air, mais, comme situation dominante, l'indifférence et l'apathie érigées en règlement.

C'est pourtant par un coup d'autorité, et même d'autorité excessive, que débute l'histoire des écoles de la Réunion, en 1690. La Compagnie des Indes Orientales, à laquelle l'île avait été concédée depuis 1664, laissait les habitants dans un abandon presque complet. Les colons écrivirent à Louis XIV, et on leur envoya, pour la satisfaction de leurs besoins temporels et spirituels, un gouverneur, Habert de Vauboulon, et un capucin, le père Hyacinthe. Les pauvres gens auraient mieux fait de se tenir en repos. En ce qui concerne l'instruction de la jeunesse, Vauboulon fit paraître, le 27 mars 1690, l'ordonnance suivante, que M. Brunet cite textuellement :

« Ayant fait réflexion sur le peu de cas que les habitants ont fait de l'affiche que nous avons fait publier le 23 décembre dernier, et que, suivant la volonté du Roi et notre avis, ils n'ont point donné d'apprentis aux ouvriers qu'il a plu à Sa Majesté envoyer dans cette île, et ayant reconnu que les pères, préférant leur intérêt particulier à l'éducation de leurs enfants, aimaient mieux les garder près d'eux pour les envoyer à la chasse et à la pêche que de leur faire apprendre un métier, à lire, à écrire, et, ce qui est le plus cruel, non pas même les principaux mystères de notre religion ni l'usage des sacrements nécessaires indispensablement au salut; nous, désirant en ce, comme en toute autre chose, obéir aux ordres que nous avons reçus du Roi, et tenir la main que les habitants s'acquittent envers leurs enfants du devoir que la nature et l'honneur exigent d'eux, leur enjoignons, dans six semaines pour tout délai, de prendre des mesures pour l'exécution du contenu en ladite affiche; de s'adresser au père Hyacinthe pour faire instruire leurs enfants de nos principaux mystères et de l'usage des sacrements et de prendre le temps et la méthode qu'il voudra leur donner pour cet effet, à peine de trente livres d'amende contre les contrevenants; et, afin que la jeunesse se porte d'elle-même à apprendre ce qui lui est nécessaire au salut et à travailler, nous déclarons à ladite jeunesse de l'un et l'autre sexe que nous empêcherons de tout notre pouvoir qu'on ne leur administre le sacrement de mariage qu'auparavant ils ne répondent, pendant huit jours, sur les points principaux de notre foi, et que les garçons n'aient appris un métier ou à lire et à écrire et que les filles pareillement ne sachent le devoir de chrétien, lire et écrire, travailler et faire ce qui est nécessaire dans leur ménage, que même les uns et les autres n'aient de leurs parents ou gagné de

quoi se nourrir pendant trois ans, qui est le temps suffisant pour mettre une habitation en état de fournir des vivres; et, en cas que les personnes qui ont des enfants persistent dans leur opiniâtreté et négligent le présent avis, nous leur déclarons que nous prendrons leurs enfants près de nous pour les faire élever et apprendre à travailler à leurs dépens. »

Les effets de ce singulier essai d'enseignement primaire obligatoire ne durèrent pas longtemps. Vauboulon était une manière de tyran; il condamnait à mort, par exemple, tout habitant qui se serait absenté de sa demeure pendant plus de quinze jours et celui qui, témoin d'un fait de cette nature, ne ramènerait pas « le déserteur » mort ou vif. « Le dimanche 26 novembre 1690, pendant la messe, sur un signal donné de l'autel par ce même Hyacinthe qui avait été chargé d'élever chrétiennement leurs enfants, les habitants s'emparèrent du chef de la colonie et le jetèrent dans un cachot où, après vingt-deux mois de détention, il mourut empoisonné. »

Voici une lettre que Parny, natif, comme on sait, de Bourbon, écrivait en janvier 1775 à son ami et compatriote Bertin, et que M. Brunet a recueillie : « On ne se doute pas, dans notre île, écrivait Parny, de ce que c'est que l'éducation. L'enfance est l'âge qui demande, de la part des parents, le plus de prudence et le plus de soin ; ici, l'on abandonne les enfants aux mains des esclaves, ils prennent insensiblement le goût et les mœurs de ceux avec qui ils vivent ; aussi, à la couleur près, très souvent le maître ressemble parfaitement à l'esclave. A sept ans, quelque soldat ivrogne leur apprend à lire et à écrire, et leur inculque les quatre premières règles de l'arithmétique ; alors l'éducation est complète. »

« Ce tableau, remarque M. Brunet, peut bien avoir été un peu chargé » ; mais lui-même avoue que, quarante ans plus tard, en 1814, quand le traité de Paris rendit Bourbon à la France, l'île « ne possédait aucun établissement d'instruction publique entretenu par l'État, la colonie et les communes ». Et cependant l'instruction est extrêmement nécessaire aux colonies pour développer le sentiment national, et « elle n'y est pas moins nécessaire pour combattre le funeste préjugé que l'esclavage a fait naître et qui, s'il a survécu à cette institution odieuse, a été, du moins à la Réunion, en s'affaiblissant peu à peu, grâce à la diffusion des lumières. Réunir des enfants qui appartiennent à des castes sociales différentes, les placer sur le pied de la plus complète égalité, les convier aux luttes fécondes de l'intelligence, les habituer à se traiter en camarades et à ne voir entre eux d'autre différence que celle qui est produite par le mérite c'est le moyen le plus simple mais le plus efficace, de faire cesser l'ostracisme qui frappe, jusque dans leurs descendants, les malheureux auxquels le sort et l'injustice des hommes ont ravi la liberté. »

On y a réussi, ou à peu près, à la Réunion, mais cet apprentissage de l'égalité a demandé de longues années. Longtemps on n'ou-

vrit qu'à demi les portes des écoles à cette partie de la population, longtemps marquée du signe de la servitude. « Les fils et filles d'affranchis, les libres, comme on disait alors, y furent admis au même titre que les blancs; mais jamais les fils et filles d'esclaves n'y furent reçus. Il était réservé à la République de 1848 de réparer cette injustice. En abolissant l'esclavage, elle a fait asseoir sur les mêmes bancs, et côte à côte, sans distinction d'origine, tous les enfants qui grandissent aux colonies. »

Aujourd'hui, selon le chiffre donné par M. Brunet, plus de douze mille de ces enfants viennent s'asseoir sur les bancs des divers établissements scolaires de la Réunion.

CE QUE L'ON PEUT PENSER DU PROGRÈS, par M. Édouard Charton (*Magasin pittoresque*, livraison du 31 octobre 1884.) — M. Édouard Charton, qui a prêté son nom à tant d'œuvres honorables, se pose, dans la dernière livraison d'une de ses plus belles créations, le *Magasin pittoresque*, ce problème redoutable: Que peut-on penser du progrès? — Le progrès scientifique est incontestable; mais le progrès moral l'est-il autant, et ne faut-il pas tenir pour éternellement vraie cette parole de Cuvier : « La science poursuit les comètes au travers de l'espace, mais le cœur humain lui échappe; elle se rit des flots de la mer, mais elle n'a point de secret pour calmer l'inquiétude de l'ambitieux; » de sorte que le genre humain pourrait être exposé à cette triste destinée de voir s'accroître indéfiniment sa puissance sur les choses et se perpétuer indéfiniment aussi son impuissance sur lui-même? M. Charton ne le pense pas. Le progrès moral s'accomplit plus lentement que le progrès scientifique, parce qu'il agit sur des milieux encore plus complexes, et aussi parce qu'il est le plus important comme le plus difficile, mais il s'accomplit. Pour le constater, il suffit de prendre dans l'histoire un peu de recul.

« Lorsque l'on remonte assez loin en arrière, peut-on refuser de reconnaître toute amélioration morale dans les sentiments et dans les mœurs? A citer seulement quelques exemples, n'est-il pas incontestable que la conscience humaine en est arrivée insensiblement à s'indigner de l'esclavage? On l'a presque partout aboli de nos jours. On se révolte aussi contre les usages cruels de la torture, et les anciens supplices sont effacés des lois; la justice enfin est devenue plus égale pour tous. On peut ajouter que certaines habitudes mauvaises, entre autres celles de l'intempérance, de l'ivrognerie, sont devenues de plus en plus rares dans les classes éclairées; et, à l'égard même de la guerre, on peut dire que, si jadis on l'a aimée pour elle-même, le temps en est passé; tout impuissants que nous soyons encore à lui substituer la paix perpétuelle, il est pourtant vrai que l'on en sent croître le désir et que l'on en pressent la possibilité dans la conscience des peuples civilisés. »

Et maintenant y a-t-il un moyen d'accélérer cette amélioration

morale de la société, que certains semblent prendre je ne sais quel amer plaisir à considérer comme si lente? Il en est un, répond M. Charton, il n'en est qu'un seul, c'est que chaque être humain s'applique davantage à s'améliorer lui-même, la société n'étant après tout formée que d'individus et ne pouvant être autre dans son ensemble que ce qu'ils sont en majorité.

« D'où vient, hélas! que chaque homme, même sorti de l'ignorance, a tant de peine à résister à ses passions, à s'en rendre maître, à faire des progrès sensibles, surtout dans la vertu suprême, la bonté?

» D'où vient que chaque homme s'obstine à recommencer à son détriment des expériences qu'il voit tous les jours tourner à mal?

» De toutes les sciences celle du bien est pourtant la plus simple, et il suffit de peu de mots pour l'enseigner et la résumer tout entière.

« Toutes les bonnes maximes sont dans ce monde, dit Pascal, on « ne manque qu'à les appliquer. »

» Des esprits pessimistes soutiennent que les hommes sont fatalement voués au mal par leur nature même, et qu'ils seront toujours impuissants à briser les chaînes du vice.

» Cet odieux paradoxe ne persuadera jamais la conscience de l'immense majorité des hommes. L'histoire ne proteste-t-elle pas hautement contre ces doctrines désespérantes, ne fût-ce qu'en nous montrant tant de nombreux et nobles exemples de ce que peuvent, sans le secours du génie, les bonnes et fortes volontés, dans tous les siècles et chez tous les peuples, pour s'affranchir du mal?

» Et il n'est même pas besoin d'aller chercher bien loin de nous de beaux et aimables modèles : qui de nous n'en connaît à la portée de son cœur?

» Le progrès moral, il est là tout près!

» Aimons-nous les uns les autres, et d'un coup nous aurons égalé ou plutôt surpassé les plus admirables progrès de la science. »

QUELQUES MOTS SUR LA SENSIBILITÉ DE L'ENFANT, suivis de deux conférences pédagogiques, par M. *J. Mouraire*, inspecteur de l'enseignement primaire; in-12 de 83 p., Paris, Imprimerie Nouvelle, 1884. — Une étude sur la sensibilité physique, intellectuelle et morale de l'enfant, et sur le développement pratique de cette faculté dans l'école; deux conférences, s'adressant à des instituteurs, l'une sur l'enseignement du chant, l'autre sur l'hygiène, composent ce petit volume. Du bon sens, de la mesure; point de prétention à une originalité que les sujets, tels que M. Mouraire les a compris, ne comportaient pas.

De la conférence sur le chant, nous reproduirons un passage que les instituteurs ne sauraient trop lire; il s'agit de la *Marseillaise*. « Je ne veux pas clore cet entretien, dit M. Mouraire, sans dire un mot d'un chant que l'on corrompt, que l'on mutile, que l'on *crie*, dirai-je,

peut-être trop souvent dans nos campagnes. Je veux parler de la *Marseillaise*, de cet hymne qui conduisait nos soldats à la victoire et à la liberté, et qui est resté l'hymne national. Rien n'est pénible comme de voir chanter avec indifférence un morceau aussi majestueux et aussi sacré. On le chante à propos de tout, et l'on ne craint pas d'en altérer la musique et les paroles. Il faut réagir contre cette espèce de profanation. La *Marseillaise* ne devrait être chantée que debout et la tête découverte; c'est le symbole de la patrie, et la patrie mérite bien cette marque de respect. »

La conférence sur l'hygiène est la partie de ce petit livre qui nous a paru la plus intéressante, parce qu'elle en est la plus personnelle. M. Mouraire, qui est inspecteur en Corse, y dit ce qu'il voit dans ses tournées, et d'étranges choses au point de vue de l'hygiène. Par exemple, dès qu'une personne est malade, on s'empresse de clore toutes les fenêtres et d'enfermer le patient dans une atmosphère qui ne se renouvelle plus. « Je me suis trouvé un jour, raconte M. Mouraire, dans la nécessité de consulter un malade dans un village de ma circonscription. Je suis arrivé jusqu'à lui après avoir franchi une pièce à moitié éclairée; la chambre où il était représentait plutôt un souterrain qu'une chambre à coucher. Pas un rayon de soleil; l'obscurité la plus profonde; l'air vicié et nauséabond... » — Et les latrines dans les écoles : « Des lieux d'aisances! il n'y en a nulle part! Je me trompe, il y en avait dans une école à mon deuxième passage; quand j'y suis revenu pour la troisième fois, le ménage de l'instituteur avait cru pouvoir les transformer en poulailler... » M. Mouraire ne se montre pas plus satisfait des mobiliers scolaires. « De temps à autre, dit-il, le département et l'État accordent des subventions aux communes pour l'amélioration de leurs mobiliers scolaires. Trop souvent on confie le travail à faire à des ouvriers indifférents ou maladroits. Aux yeux de certaines municipalités, un manœuvre en sait toujours assez pour confectionner une table-banc. Une table-banc! mais ce n'est rien. Quelques planches clouées, et puis c'est tout... J'en rencontre beaucoup de ces planches clouées; elles s'ébranlent au moindre mouvement des enfants et rendent impossible un travail sérieux. » Nous ne sommes pas bien persuadés que ces « choses de Corse » ne se présentent pas encore un peu partout. C. D.

À PROPOS D'UNE NOUVELLE GRAMMAIRE FRANÇAISE, ÉTUDES, par M. *Ch. Laroche*, professeur à l'Athénée royal de Gand; in-8° de 91 pages, Mons, Hector Manceaux, 1884. — Cette « nouvelle grammaire française » est celle à la confection de laquelle le ministère de l'instruction publique belge — il y avait alors un ministère de l'instruction publique en Belgique — a convoqué les amateurs. M. Laroche ne fait pas, au moins quant à présent, cette grammaire idéale; il n'en pose même pas les principes; ses études ont pour objet de relever, sur

diverses parties de la grammaire, les erreurs et les divergences des grammairiens de profession et par suite d'un certain nombre de manuels classiques d'enseignement; et sa conclusion est que, « pour arriver à une grammaire exacte, presque tout devrait être révisé, parce que partout à peu près se constate le désaccord des règles et des faits. » M. Laroche ajoute que, suivant le mot d'un de ses compatriotes, « une bonne grammaire doit être, avant tout, une logique pratique ». Si cela veut dire tout simplement que toutes les parties d'un bon manuel doivent être rédigées avec précision et, d'autre part, concorder entre elles, nous sommes tout-à-fait de l'avis de M. Laroche; mais s'il entend, lui aussi, comme nous avons un peu lieu de le croire, qu'il faille traiter la grammaire suivant les lois de l'ancienne logique déductive, et raisonner sur les mots et les rapports des mots en *barbara* ou en *baralipton*, nous nous réservons, la grammaire, à nos yeux, ne devant pas être autre chose qu'une sorte d'histoire naturelle du langage. Au moins en ce qui concerne le manuel de grammaire que nous voudrions voir, dans nos écoles, entre les mains des maîtres et des élèves, pouvons-nous de tous points adopter le dernier mot de l'étude de M. Laroche : *Veritas simplex*. Et, à ce point de vue de la « simplification », il y a certainement beaucoup de bon dans quelques-unes des critiques de M. Laroche. Nos professeurs d'école normale ne liront pas, par exemple, sans quelque profit, ne fût-ce que pour s'édifier sur les subtilités du genre, sa théorie des collectifs et la rectification qu'il présente au sujet de la définition qu'en donnent la plupart des grammaires. *Forêt*, *troupe*, *armée*, disent ces grammaires, sont des noms collectifs, parce que tout en étant du singulier, ces noms présentent à l'esprit l'idée de plusieurs êtres ou de plusieurs objets de la même espèce formant une réunion ou une collection. *Foule* est un collectif, parce qu'il présente à l'esprit l'idée de plusieurs individus; *armée*, parce qu'il donne l'idée de plusieurs soldats. Mais, dit M. Laroche, « s'il suffit, pour qu'un nom soit collectif, qu'il présente l'idée des êtres, des parties qui composent l'être, le tout indiqué par ce nom, alors *livre* est un collectif, puisqu'il présente l'idée de plusieurs pages; *ville*, qui donne l'idée d'une collection de bâtiments et d'une collection de rues, *chaîne*, qui présente une collection d'anneaux, sont des collectifs. Et ainsi de suite. Un nom, pour être collectif, doit présenter, sous la forme du singulier, une collection d'êtres semblables à l'être exprimé par le singulier. Sinon, où est la différence entre les noms réputés collectifs et ceux qui ne le sont pas? » Et M. Laroche part de là pour donner une explication générale des cas orthographiques auxquels donnent lieu les collectifs dits partitifs et les collectifs dits généraux. En vertu de cette règle, nous vous le disons tout de suite, vous ne vous tromperez pas quand il s'agira d'écrire : une foule d'enfants *encombrait* la rue, et une foule d'enfants *couraient* dans la rue: ce qui ne saurait manquer de meubler votre esprit

d'une somme importante d'idées. En vertu d'une autre série de règles que M. Laroche déduit très pertinemment, il vous fera voir si Molière a eu tort ou raison d'écrire dans le *Médecin malgré lui* : « Le bon de cette profession est qu'il y a parmi les morts une honnêteté, une discrétion la plus grande du monde, et jamais on n'en voit se plaindre du médecin qui l'a tué. » — « Le pronom relatif *en*, dit Auger, cité par M. Laroche, est un pluriel, régime direct du verbe *voir* ; or, *jamais on n'en voit*, c'est-à-dire *jamais on ne voit des morts*. Par conséquent *qui l'a tué* est une faute; il fallait mettre *qui les a tués*. » Pauvre Molière ! X.

LE PLUS MAUVAIS GAMIN DU VILLAGE, imité de *John Habberton*; Paris, Fischbacher, 1884. — Encore un roman américain, c'est-à-dire un livre qui déconcerte nos habitudes. Beaucoup de richesse, de sève, d'originalité au fond, çà et là des traits de vigueur, des passages, des mots qui font penser, mais le livre n'est pas écrit, l'auteur a dédaigné d'y mettre la dernière main ; il oublie souvent de s'expliquer; tantôt il s'étend à l'infini sur des détails dont on ne devine pas l'intérêt, tantôt il passe brusquement, sans aucun essai d'analyse sur les parties précisément les plus délicates et qui demanderaient des éclaircissements. N'importe, il vaut la peine de parcourir ce petit volume, qui fait entrevoir un problème d'éducation, particulièrement intéressant pour les Américains, et qui l'est partout sous des formes diverses.

Il s'agit de se rendre compte des torts que nous pouvons bien avoir nous autres, parents, éducateurs, hommes d'école ou de religion, à l'égard de ces natures de garçons que désigne assez le titre du roman : gamins, démons, mauvais garnements, coureurs d'école buissonnière, héros d'aventures sans nombre, insupportables, toujours punis et toujours dignes du bâton, et pourtant nobles cœurs, bonnes et droites natures, à qui il ne manque qu'un peu de docilité. Si l'on savait les prendre, si l'éducation commune pouvait — mais c'est une utopie — utiliser ces qualités d'énergie, de vivacité, de décision, cet esprit d'entreprise, cette générosité de tempérament, que ne tirerait-elle pas de ces natures ?

C'est ce malentendu entre l'école et l'enfant et aussi surtout entre le père et l'enfant que ce petit livre met bien en lumière. James Wittingham est orphelin de mère : son père, médecin de petite ville, est trop occupé de ses affaires et d'un gros livre qu'il prépare, pour suivre de près l'enfant ; il se contente de lui administrer des punitions qu'il croit fort méthodiques, et qui sont souvent d'énormes contresens, à la suite de chaque escapade nouvelle. Le récit de ces innombrables farces nous est donné avec trop de complaisance; on dirait un cours *ex professo* de gaminerie, un recueil de bons tours à jouer aux voisins, aux maîtres, aux policemen. Il y en a qui font rire de bon cœur, mais la répétition, outre qu'elle gâte tout, inquiète ici

pour la moralité même du jeune héros et, en effet, l'histoire ne se termine pas sans la prison et sans de fort vilaines aventures, si bien qu'on reste assez indécis et perplexe en fermant le volume. Néanmoins il est toujours d'un salutaire effet de nous rappeler que, dans le gamin, il peut y avoir l'étoffe d'un homme, et qu'en somme la gaminerie se compose de défauts qui passent, parce qu'ils tiennent à l'enfance, et de qualités qui restent, parce qu'elles sont dans le fond même du tempérament.

Plus d'un homme célèbre a commencé par n'être qu'un gamin. On raconte que le général Dufour, ce tacticien habile, ce caractère à l'antique si vénéré en Suisse, n'a connu pendant toute son enfance que l'école buissonnière. Puis, à dix-sept ans, pris soudain d'une belle ardeur pour l'Ecole polytechnique (peut-être plus difficile d'accès alors qu'aujourd'hui), il se mit à travailler sans relâche et parvint tout seul à se préparer, si bien qu'il y entra et en sortit au premier rang.

Mais revenons à notre Jack : d'où vient qu'il tourne mal ? De ce que son père, en croyant l'élever très bien, ne l'élevait pas du tout. Il n'a pas su le réformer à temps, parce qu'il ne l'avait pas compris, et il ne l'avait pas compris, faute de l'observer, de l'écouter, de le faire parler. Il croit avoir pleinement rempli son devoir, en lui prêchant la plus sévère morale, en le tenant avec rigueur, en ne lui passant rien et en lui disant crûment qu'il est un fils dénaturé chaque fois qu'une faute nouvelle lui en donne l'occasion.

A travers le laconisme et l'insuffisance de certaines scènes plutôt indiquées que traitées par le romancier américain, on reconnaîtra une idée juste et une observation qui a de la portée. Que de pères ressemblent à ce docteur et s'aperçoivent comme lui, trop tard ou du moins bien tard, de leur erreur ! Quand l'enfant a le ressort, l'initiative, la gaîté, la vigueur native de notre ami Jack, il se fait son chemin tant bien que mal et plutôt mal que bien; il se crée des occupations, des divertissements, des amitiés et tout un monde à lui. Mais s'il est né plus impressionnable, moins résistant, plus délicat, la sévérité et l'injustice involontaire dont il se voit l'objet, l'isolement intérieur qu'il éprouve ou seulement l'absence d'épanouissement et de confiance, altèrent peu à peu son humeur. Il devient craintif, timide, ombrageux, mélancolique, susceptible, chagrin, — plus tard pessimiste et sceptique. On ne sait pas tout le mal que fait à l'âme enfantine un regard habituellement indifférent, froid, critique, hostile. C'est comme la gelée du printemps sur les jeunes et tendres pousses qui en conserveront jusqu'à l'automne les traces et les cicatrices. Que de carrières n'ont dû d'être manquées qu'à une enfance livrée à elle-même ou comprimée ! Que d'hommes tombés dans le doute et dans le désespoir pour n'avoir pas rencontré, enfants, l'amour et la sécurité auprès de celui qui les leur devait. *Corruptio optimi pessima.*

Quoi de plus naturel, semble-t-il, que l'intimité entre père et fils, la confiance joyeuse de l'un correspondant à la tendresse éclairée de l'autre ? Cependant l'expérience prouve que ce qui devrait être la règle n'est qu'une exception. Rares sont les pères qui ont compris et savent s'imposer *cette sorte d'incubation qui dure des années* et verse goutte à goutte dans le jeune esprit les richesses accumulées dans le leur. Faut-il s'en étonner ? On enseigne de tout à nos fils; depuis quelques années on les initie sagement à leurs devoirs de futurs citoyens, mais que fait-on pour les préparer à ce sacerdoce du chef de famille qu'ils seront cependant presque tous appelés à remplir? Les charges et les privilèges ne leur en demeurent-ils pas étrangers? Qui leur fait sentir à l'avance la divine poésie de cette petite main qui se tend pour rencontrer la nôtre, de ce regard qui cherche dans nos yeux ce qu'il faut penser du monde? Qui, de ces auteurs inconscients et irréfléchis de la vie, nous fera des Prométhées émerveillés et attendris? Où le jeune père a-t-il appris à supporter cette chétive créature qui vient lui disputer sa compagne et dont la présence importune et les mouvements irrationnels l'étonnent, l'inquiètent, le gênent et n'exciteraient son intérêt et sa sympathique sollicitude que s'il y eût été dressé? Les pères ne s'improvisent pas, et que d'enfants en manquent qui ne sont pas orphelins.

On n'achève pas cette captivante lecture sans en remercier l'infatigable traducteur, Mme de Gasparin, qui emploie les tristes heures de son veuvage à faire du bien, et a déjà enrichi nos bibliothèques populaires de plus d'un ouvrage de valeur et fait voir que la littérature moralisante n'est pas nécessairement fade et soporifique. Traduire ainsi, on l'a dit, c'est faire passer le génie d'une rive à l'autre.

Clotilde Rey.

Leçons de choses, d'après le Musée industriel scolaire de M. C. Dorangeon. 1 vol. in-12, de 98 p., Paris, Ch. Delagrave, 1884. — Ainsi que l'indique son titre, ce petit livre est destiné à accompagner le *Musée industriel scolaire* de M. Dorangeon.

Ce Musée se compose lui-même de 12 planches en carton, sur lesquelles sont suspendues des séries d'objets ou de substances devant servir aux leçons de choses. Trois de ces planches ont pour objet l'alimentation (céréales, pâtes alimentaires, légumes, épices, boissons, industries diverses se rapportant à l'alimentation); cinq, le vêtement (lin, chanvre, coton, jute, laine, soie, cuir, peaux, teinture, nettoyage); trois, l'habitation (pierres, bois, métallurgie, chauffage, éclairage): une, les besoins intellectuels (industries diverses).

Le petit volume que nous avons sous les yeux décrit les différents objets dont le Musée donne des spécimens et ajoute à cette description, sous la forme d'une leçon ou d'une lecture, les renseignements historiques, géographiques, techniques, qui peuvent servir au

maître comme d'un fond de développement. Un chapitre préliminaire contient ce qu'on pourrait appeler la pédagogie de la leçon de choses. L'auteur y insiste avec beaucoup de raison sur les inconvénients d'une leçon de choses faite sans la chose. « Il semble, dit-il, que ce doit être une vérité de La Palisse de dire que les leçons de choses doivent être faites avec et par les choses, et qu'il soit puéril d'y insister. Cependant, c'est à peine croyable, on en fait beaucoup moins comme cela qu'autrement. Le maître n'a pas l'objet sous la main, il ne se le procure pas toujours; il en parle néanmoins, quelquefois même fort bien, mais il ne le montre pas. » Qu'il en parle aussi longuement qu'il voudra, il n'en est pas moins vrai, comme le dit encore ailleurs l'auteur, que procéder ainsi, c'est manquer le but principal de la leçon de choses, qui est l'exercice des sens et l'exercice de l'esprit par les sens.

Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur, comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'instruction publique et du conseil d'Etat, par M. *A. de Beauchamp*, chef de bureau au ministère de l'instruction publique. 3 vol. in-4°: tome troisième, 1875-1883 et annexes, Paris, Delalain frères, 1884. — Nous avons signalé en son temps cette importante et monumentale publication; nous nous bornerons aujourd'hui à annoncer ce troisième volume qui la termine; il contient les lois et règlements depuis le 23 janvier 1875 jusqu'au 31 décembre 1883 et 160 pages d'annexes.

Langue allemande.

Doctrine générale de l'éducation, a l'usage des écoles normales, par M. Largiadèr, directeur de l'école normale de Strasbourg, 1884. — L'éducation est une œuvre d'ensemble, et doit être conduite par des principes, vue de haut, et non par livrée au hasard de chaque jour, à des caprices changeants, à des expériences contradictoires. L'opuscule de M. Largiadèr a pour objet de déterminer le but que doit viser l'éducation, les principes généraux qui doivent l'inspirer, et par conséquent les moyens et les procédés appropriés à ce but, conformes à ces principes.

Dans ce domaine, il est difficile de rien trouver de neuf aujourd'hui, et cet ouvrage n'a pas non plus la prétention d'innover. Il résume sous une forme bien claire l'essence de la pédagogie; il renferme des idées justes, des vues élevées, des conseils pratiques et constitue un *vade mecum* qui doit être très précieux aux débutants.

Comme la nature des choses l'indique, il se divise en trois parties. L'auteur traite d'abord de l'éducation du corps, des soins que réclame la santé des enfants, la nourriture, la propreté, la salubrité des classes,

le repos, l'exercice, l'éducation des sens. Dans toute cette partie, il tient un juste milieu entre les gâteries, les soins excessifs et débilitants, et un excès de dureté, d'austérité, d'exigences.

La partie consacrée à l'éducation intellectuelle, à l'enseignement proprement dit, est plus développée et témoigne d'une pratique intelligente et prolongée. Divers chapitres sont consacrés à l'attention, à la faculté de voir ou à l'intuition, à l'imagination, à l'entendement, au jugement, à la faculté d'expliquer, de diviser, de conclure, à la mémoire. Dans chacun de ces chapitres on trouve des remarques justes et saines, des observations que les maîtres n'auraient faites qu'à la longue et qui faciliteront leur tâche.

L'auteur insiste sur la nécessité et les difficultés d'éveiller, de maintenir l'attention des enfants. Il étudie avec soin cette faculté si fugitive et si indispensable. Il pose cette règle : ne rien traiter devant les enfants qui leur soit absolument inconnu, qui ne se rattache à rien de familier à leur esprit ; ne rien traiter devant eux qui leur soit trop connu, qui ne laisse aucune place à l'attrait de la curiosité.

L'interrogation est un bon moyen de tenir l'attention en haleine, mais à condition qu'elle soit judicieuse et opportune. Il est bon, dans les petites classes, de poser la question à tout le monde, de façon à ce que tous les esprits travaillent ; plus tard, les questions se spécialisent. Ne pas forcer l'attention, ni la prolonger sur un même sujet, s'attribuer à soi-même la faute et non aux enfants lorsque l'attention baisse, se tenir devant eux, attirer leurs regards, ne pas les distraire par des bizarreries d'attitude, ne pas se démener et courir dans la classe, exiger que l'enfant qui répond se lève paisiblement, parle nettement ; tous ces détails et beaucoup d'autres valent la peine d'être médités par les débutants.

L'auteur croit qu'il y a une part importante à faire à l'imagination dans l'éducation de l'enfance. Mais comment s'y prendre ?

Il faut d'abord s'arranger pour laisser aux enfants du temps et des loisirs afin d'exercer librement leur imagination par leurs jeux. Il est bon, jusqu'à un certain point, de leur laisser faire ce qu'ils veulent, et de ne pas organiser et réglementer leur jeux avec pédanterie. On sait qu'il ne leur faut pas grand'chose pour les amuser, si l'on a soin de ne pas intervenir : de la place, du sable, quelques pierres, un peu de bois, une prairie, des arbres et cela suffit amplement.

Dans leurs jeux, les enfants imitent volontiers ce qui se passe autour d'eux ; les impressions produites par leurs expériences quotidiennes agissent fortement sur leur imagination et y laissent de profondes traces.

Les aliments qu'on doit fournir à l'imagination varient avec l'âge. Dans la première enfance ils aiment les récits où abonde le merveilleux, où se rencontrent des êtres doués de facultés et de forces surnaturelles ; il faut se garder de les priver de ces récits et se

contenter de faire un choix judicieux, en écartant tout ce qui serait contraire à la morale.

Un peu plus tard, les enfants éprouvent le besoin de voir et de connaître le monde extérieur ; c'est alors que les descriptions de voyages, les tableaux géographiques, l'histoire, les biographies parlent à leur imagination.

A l'époque de l'adolescence, l'imagination se tourne de préférence vers les questions les plus hautes qui touchent à la nature humaine et souvent même vers les mystères de la vie à venir. C'est l'époque où l'imagination est le plus puissante et l e plus audacieusement créatrice ; une solide instruction religieuse, l'étude des œuvres de la littérature classique, si possible la culture de la musique offrent un champ assez vaste à l'imagination. Jamais il n'est plus nécessaire que dans ces années décisives de veiller à ce qu'il ne passe sous les yeux de la jeunesse que des livres qui soient parmi les meilleurs, tant pour le fond que pour la forme.

Plus loin, notre auteur revient avec plus d'étendue sur l'éducation esthétique. C'est à la maison d'abord que les parents doivent éveiller en lui le sens du beau ; il n'est pas nécessaire d'habiter des palais, il s'agit d'enfants du peuple et des écoles primaires. Un logis propre, bien ordonné, quelques fleurs; un langage net, correct, bien articulé; des chants simples et harmonieux ; de fréquentes promenades dans la belle nature, etc. L'école primaire n'aura qu'à continuer cette œuvre ; l'école aussi sera claire, propre, lumineuse, bien en ordre ; tout y est symétriquement rangé à sa place ; quelques ornements, des fleurs aussi quand on le peut. Le maître veillera à son langage, ne se permettra rien de grossier, pas d'habitudes choquantes.

Les divers exercices scolaires peuvent contribuer à développer le sens esthétique, habituer l'enfant à donner à ses idées une forme correcte et agréable : le chant, la lecture, la récitation de belles poesies, le dessin, l'écriture même et la gymnastique concourent à cette œuvre.

Quant à un développement plus élevé, plus étendu, l'école primaire n'y peut prétendre ; elle ne peut former des artistes, des poètes, des musiciens, etc. Tout ce qu'on peut lui demander, c'est qu'elle n'étouffe pas ces germes, qu'elle en facilite plutôt l'éclosion par une discipline intelligente. Ces soins donnés à la culture esthétique des enfants des écoles primaires leur prépareront des jouissances élevées et les préserveront de bien des grossièretés.

On voit la tendance à la fois sage et libérale de ce petit écrit. La partie consacrée à l'éducation morale, éducation du cœur, de la volonté, des habitudes est également digne d'intérêt. Le livre se termine par des considérations très élevées sur l'ensemble de l'éducation, son but, ses procédés, ses moyens, d'où se dégage en définitive cette pensée que l'éducation vaut par celui qui la donne, et

que tous les préceptes du monde sont stériles si l'on n'a un bon maître pour les appliquer.

Les écoles maternelles. — Le journal pédagogique de M. Mann, les *Deutsche Blätter*, publie en plusieurs articles une étude très détaillée sur le régime de nos écoles maternelles. Il rappelle les essais faits en Allemagne en cette matière ; il raconte ensuite les soins que la France a apporté à ce côté de sa réforme pédagogique, les établissements destinés à la partie de l'enfance qui n'est pas soumise à l'instruction obligatoire. Il entre dans les plus minutieux détails sur l'organisation des écoles maternelles, telle qu'elle a été réglée par les décrets du 2 août 1881, des 27, 28 et 29 juillet 1882.

Il passe en revue tour à tour la direction et l'inspection de ces écoles, les conditions d'admission des enfants, les soins de propreté et d'hygiène, le matériel de l'enseignement, les examens et diplômes des directrices.

L'auteur ne paraît pas avoir saisi la différence qui existe entre les écoles maternelles et les classes enfantines ; il n'a pas compris l'immense avantage qu'offre la création de ces dernières classes dans les écoles de garçons, en permettant de confier à des femmes les enfants qui traversent cette classe de transition entre la méthode maternelle et le système primaire.

L'auteur reproduit enfin, dans toute leur étendue, les programmes de l'école maternelle, et donne d'importants extraits des circulaires destinés à en expliquer l'esprit et à en faciliter l'application pratique. Ces circulaires, d'une inspiration si haute et d'une vue si juste, paraissent avoir vivement attiré son attention.

Nous n'avons pas à reproduire ces articles, qui ne sont eux-mêmes que la reproduction très fidèle de décrets, de programmes, de circulaires bien connus de nos lecteurs. Nous nous bornerons à analyser sa conclusion.

« Nous avons, dit l'auteur, donné l'essentiel de la législation française sur les asiles de petits enfants et les principes qui président à leur direction. Peut-être notre conscience pédagogique regimbe-t-elle contre certaines parties de programmes qui sont relatives aux leçons de choses, à l'enseignement du calcul, de l'histoire et de la géographie; mais on ne peut méconnaître qu'il a été accordé une importance suffisante aux points nécessaires pour préparer les enfants à entrer dans l'école primaire.

» L'habitude de la propreté, d'un maintien poli et décent, d'une obéissance ponctuelle, l'éducation des sens, qu'on ne saurait trop priser, et enfin cet élément si considérable d'une éducation vraiment nationale, la connaissance de l'esprit de la langue maternelle et son usage correct et sûr : voilà les points réellement indispensables .»

L'écrivain termine son étude en racontant l'anecdote suivante :

« Un jour de l'été dernier, dit-il, après une visite de six heures

dans une école primaire de Paris, j'étais allé prendre l'air en compagnie de ma femme, dans le charmant parc des buttes Chaumont. J'aperçus, sur un rocher, près du chemin, une espèce d'escargot que je n'avais jamais vu vivant (le *Helix aspersa*).

» Tous mes efforts pour atteindre cet animal que je désirais joindre à ma collection ayant été vains, je priai deux enfants pauvres, qui passaient par hasard à côté de moi (à Paris, les enfants ne courent pas en troupe dans les rues comme chez nous), d'aller me le chercher.

« Nous regrettons de ne pouvoir le faire », me dirent-ils gravement, et ils se préparaient à continuer leur chemin. Je leur offris un sou; mais ils persistèrent à me répondre: « Nous le regrettons, c'est défendu, » et ils nous laissèrent.

» A ma sortie du parc, je remarquai un écriteau où se trouvaient ces paroles: « Il est interdit de franchir les barrières. » Si j'avais retrouvé ces deux enfants, je leur aurais volontiers donné un sou pour ne m'avoir pas été chercher le *Helix aspersa*. »

Voici les curieuses réflexions que ce récit suggére au journaliste:

« Penses-tu, cher lecteur, que nos enfants allemands des classes pauvres auraient montré le même respect de la loi, et auraient agi dans un cas semblable de la même façon que ces deux petits Français? Je ne le crois pas, bien loin de là; je suis plutôt convaincu que la plupart des nôtres auraient apporté l'animal à l'étranger et lui auraient offert d'aller lui en chercher d'autres.

» Quelque valeur que puisse avoir cette prévenance, cette complaisance, j'attribue un bien plus haut prix à ce respect de la loi. Faire naître un tel sentiment dans les enfants, le nourrir et le développer, c'est une des tâches les plus importantes de l'éducation, et chaque bon citoyen doit s'y intéresser autant que le meilleur des gouvernements. C'est dans la première enfance, chaque pédagogue le sait, que l'éducation doit commencer son œuvre, et non pas lorsque les plus nobles germes sont glacés et raidis, sans que les plus rudes « frictions de neige » puissent parvenir à les ressusciter.

» L'influence éducatrice d'asiles bien dirigés doit se faire sentir jusque dans l'âge le plus avancé et agir d'une manière féconde pour le bien de la nation entière. Que les enfants, jusqu'à leur entrée dans l'école primaire, aient lu quelques pages de plus ou de moins de leur abécédaire, cela est infiniment accessoire; mais ce qui importe, c'est qu'en sortant de l'asile, ils apportent à l'école un terrain bien préparé, où les semences que l'école y jettera pourront germer et porter des fruits excellents. »

La question de la surcharge en Allemagne. — On se plaint souvent chez nous que les écoliers sont trop chargés de travail, qu'on les accable, qu'ils n'y peuvent tenir. Des plaintes analogues se sont fait entendre en Allemagne aussi, et ont donné lieu à plusieurs

enquêtes, desquelles il résulte que, chez nos voisins du moins, le mal n'est pas en réalité si grand qu'on le disait.

Déjà en 1836 une publication du Dr Lorinser « pour la défense de la santé dans les écoles » avait appelé l'attention sur ce point. Soit clairvoyance, soit optimisme officiel, le rapport présenté au roi de Prusse l'année suivante déclarait qu'il n'y avait pas réellement péril en la demeure, et que les étudiants sortis des écoles se montraient encore plus solides et plus aptes au service militaire que les employés de commerce, par exemple.

Une pente naturelle avait sans doute amené à multiplier les travaux des écoliers, car des circulaires ministérielles de 1854 et 1856 recommandent de restreindre les devoirs écrits à faire à la maison, et modifient dans le même sens le plan d'études.

Il faut croire que ces mesures n'ont pas suffi à guérir le mal, car de nouvelles plaintes se sont élevées en 1874 et 1875, et une vive polémique s'est engagée, à la suite de laquelle le gouvernement prussien ordonna une enquête très détaillée, très minutieuse. Il se fit rendre compte exactement du plan d'études de chaque classe, de l'emploi du temps; il fit faire l'inspection des devoirs écrits et des cahiers des élèves. Enfin, il a renouvelé son enquête dans le courant de 1882.

Cette fois, il s'est adressé aux plus hautes autorités, aux présidents supérieurs *(Oberpräsidenten)* et aux conseillers scolaires *(Schulräthe)*. Le journal officiel de l'instruction publique de Berlin *(Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung)* a publié les résultats de cette enquête. Nous croyons qu'un résumé du rapport pourra intéresser nos lecteurs.

La majeure partie des fonctionnaires interrogés a répondu que la surcharge de travail qui a excité tant de plaintes n'existe généralement pas. Si l'on peut signaler quelques cas particuliers dus à des circonstances exceptionnelles ou à l'inhabileté de certains maîtres, il n'y a pas lieu d'incriminer d'une manière générale les programmes officiels de l'enseignement. Un des présidents disait : « Les plaintes sur l'excès de travail se font surtout entendre dans les classes riches; elles sont infiniment plus rares dans les familles où l'on a l'habitude du travail, où l'on y puise à la fois les nécessités et la dignité de la vie. » Un autre signalait telles familles où l'on gémit sur la surcharge et où l'on impose aux enfants, en dehors des leçons de musique, huit heures d'hébreu par semaine !

En somme, les autorités scolaires reconnaissent qu'il y a des exemples de surcharge, qu'ils sont rares, mais qu'il est sage d'en rechercher les causes et par conséquent les remèdes.

La première question que pose le rapport est celle-ci: Peut-on trouver une cause de surcharge dans l'élévation des études?

Depuis cinquante ans les programmes de l'enseignement secondaire n'ont pas été modifiés en Prusse. L'examen de maturité, tel

qu'il se pratique aujourd'hui, a été organisé par un règlement de 1834. De plus, les programmes étant restés les mêmes, comme les méthodes d'enseignement se sont améliorées, il s'ensuit que la peine des élèves a dû diminuer d'autant.

Mais pour être juste, il faut reconnaître que si les programmes n'ont pas varié, le minimum des connaissances exigées aux examens sur chaque matière s'est sensiblement accru. Des disciplines regardées autrefois comme secondaires, le français, l'histoire, les mathématiques, ont pris une grande importance. La nécessité de traiter également toutes ces matières peut entraîner excès de travail.

Aussi, bien des gens demandent qu'on se montre, aux examens, moins rigoureux sur l'ensemble, et qu'on se contente de voir briller les candidats dans une spécialité, fussent-ils très faibles pour le reste. Le rapport fait ressortir le danger d'une pareille théorie, qui aboutirait fatalement à l'abaissement des études. On ne laisse pas les enfants entrer trop tôt dans les écoles spéciales où les appelle leur vocation particulière, justement parce qu'on tient à ce qu'ils acquièrent ces connaissances générales qui font l'homme instruit, qui lui ouvrent des horizons nouveaux et qui élargissent son esprit. L'importance plus grande qu'a prise chaque partie du programme tient à la nécessité des choses, au mouvement social qui exige des classes instruites des connaissances plus étendues et plus nombreuses.

Du reste, l'examen de maturité est conçu de telle manière qu'il laisse encore une marge suffisante entre le minimum qui est exigé des élèves et la somme de connaissances qu'ils auraient pu facilement acquérir au cours de leurs études. Le règlement de 1834 l'avait déjà établi.

Il n'est pas moins vrai que l'expérience a suggéré certaines améliorations qui ont paru nécessaires. On a supprimé dans les examens les thèmes grecs et français, afin de diriger surtout les élèves des deux dernières classes vers la lecture courante des auteurs dans ces langues et de les soulager des travaux de grammaire qui exigent une attention soutenue. On avait eu aussi en 1856 l'idée de faciliter la préparation de l'examen d'histoire en demandant aux candidats d'exposer, en improvisant, une époque de l'histoire grecque, romaine ou allemande, afin de les amener à donner plus d'importance au talent d'exposition qu'à la connaissance minutieuse des faits et des dates. Mais la réalité n'a pas répondu à cette attente. Les candidats se mirent à apprendre par cœur des réponses préparées d'avance aux principales questions qu'ils prévoyaient. Le fardeau de la préparation en était alourdi, bien loin d'être allégé. Il fallut renoncer à cette innovation.

Dans la Province Rhénane et en Westphalie, le clergé avait obtenu qu'on introduisît dans les épreuves de l'examen de maturité un

devoir écrit sur une question religieuse. On s'aperçut qu'une telle exigence finissait par donner à l'enseignement religieux un caractère savant et théologique qui ne répondait pas du tout au but poursuivi, et cette épreuve écrite finit par être supprimée.

Le programme des écoles d'enseignement spécial *(Realschulen)* a été allégé dans quelques parties, en particulier dans les épreuves d'anglais, de sciences mathématiques et de sciences naturelles.

Le rapport conclut sur ce point qu'il ne serait pas possible d'alléger davantage le programme ni les examens sans abaisser déplorablement le niveau ess études.

Le second point qu'aborde le rapport officiel est celui-ci : Y a-t-il une cause possible de surcharge dans le mode de distribution des matières entre les différentes classes et dans la durée du cours des études?

Le plan d'études de 1856 avait cet inconvénient que dans chacune des trois classes inférieures on commençait une langue nouvelle; en sixième le latin, en cinquième le français, en quatrième le grec; dans cette dernière classe se plaçaient également le début des mathémathiques et de l'enseignement historique proprement dit. Aussi les élèves y étaient-ils vraiment trop chargés. On a remédié à cet inconvénient en transportant les débuts du grec dans la classe de troisième inférieure *(Untertertia)*.

Dans les collèges d'enseignement spécial *(Realgymnasien)*, l'organisation de 1859 donnait une égale importance aux langues française et anglaise. Les exercices écrits dans ces deux langues se prolongeaient jusque dans la seconde supérieure et souvent même dans la première classe. L'étude des exceptions et des particularités de tout ordre prenait un temps trop considérable; on a depuis lors arrêté plus tôt ce genre de travaux.

La durée normale de chaque classe est d'une année; les promotions et les rentrées se font régulièrement au commencement de l'année scolaire. On avait pourtant laissé se glisser l'habitude de promotions et de rentrées semestrielles. Pour concilier ces deux systèmes, on reprenait deux fois dans chaque classe le cours d'études qui durait un semestre. Cette organisation défectueuse avait entre autres pour résultat qu'à l'approche des promotions semestrielles, les professeurs s'occupaient presque exclusivement des élèves les plus forts qu'ils destinaient à avancer de classe. Ceux-là étaient surchargés de travail, et les autres étaient négligés.

On a établi des règles plus fixes pour interdire ces promotions prématurées, et l'on a fini par faire comprendre aux parents qu'il n'y avait rien à gagner à des études précipitées et irrégulières.

Le rapport voit une autre cause de surcharge possible dans le développement considérable qu'a pris l'enseignement secondaire en Prusse. Il entre ici dans des détails statistiques que nous abrégerons, bien qu'ils aient leur intérêt.

En quinze ans le nombre des gymnases s'est élevé de 197 à 250 et celui des écoles secondaires de 370 à 490. La proportion des élèves s'est élevée d'autant; pour les gymnases, elle s'est élevée de 1 élève pour 427 habitants à 1 élève pour 362 habitants, et pour les écoles secondaires, de 1 pour 362 à 1 pour 215. Le nombre des établissements ne s'est pas élevé suffisamment pour le nombre des élèves; il y a des institutions qui en renferment plus de 700, d'autres plus de 600, beaucoup plus de 500 et de 400.

La conséquence d'une telle augmentation d'élèves, c'est d'abord qu'il y a, sur le nombre, une plus grande proportion d'enfants mal doués ou qui sont gênés pour leurs études par les conditions même de la vie domestique. On sait qu'il n'y a pas ou presque pas d'internats en Allemagne. De là des difficultés et par conséquent des surcharges de travail. En outre, les classes sont trop nombreuses; elles atteignent ou dépassent le chiffre maximum d'élèves; les explications y sont données d'une façon plus générale et préparent moins bien à la confection des devoirs. Ni le directeur de l'établissement ni le professeur ne peuvent connaître aussi particulièrement leurs élèves, les aider, les diriger, leur faciliter la tâche.

La réunion des professeurs de la maison est trop considérable: il n'y a plus entre eux cette intimité, cette cohésion qui permettait d'acquérir une connaissance personnelle des élèves, de s'éclairer et de se soutenir les une les autres, de former uns famille entre tous, maîtres et écoliers.

On ne peut nier que cet envahissement des classes ne soit une cause de surcharge quand on voit que les plaintes à cet égard vont croissant avec l'importance des villes et des institutions. Le remède serait dans la création d'un plus grand nombre d'établissements nouveaux. Les ressources financières du budget ne permettent pas de marcher dans cette voie d'un pas aussi rapide qu'il le faudrait.

Certains changements qui se sont introduits dans l'enseignement et qu'on ne peut pas ne pas considérer comme des progrès à bien des égards, peuvent avoir contribué, dit encore le rapport, à alourdir le fardeau des études.

C'était la règle, il y a cinquante ans, que le professeur d'une classe de gymnase donnât à ses élèves un enseignement complet et leur apprît jusqu'aux mathématiques. Les examens *pro facultate docendi* comprenaient sans doute des catégories, mais les candidats devaient faire preuve en toutes les matières de connaissances suffisantes pour pouvoir les enseigner dans une des classes moyennes.

Peu à peu les études spéciales que les candidats cultivaient à l'université prirent une plus grande importance; on distingua plus nettement dans les règlements d'examen les parties spéciales et les questions d'instruction générale. Cette transformation graduelle fut le résultat d'un courant général en Allemagne. Le futur professeur eut surtout à faire preuve d'aptitudes spéciales et ne fut plus inter-

rogé que sur des programmes parfaitement déterminés. Les programmes ont été organisés de manière à éviter une trop grande spécialisation des professeurs, mais aussi de manière à leur permettre d'aller assez avant dans la science qu'ils ont embrassée.

Les réformes opérées dans la préparation du personnel enseignant, jointes à l'accroissement du nombre des élèves, ont eu pour résultat de diviser entre plusieurs maîtres l'enseignement d'une seule classe. L'emploi de professeurs spéciaux pour les différentes matières ne pouvait être en soi qu'avantageux. Nul en effet n'est mieux en mesure de pénétrer facilement les élèves des principes d'une science que celui qui connaît à fond cette science. L'expérience prouve que les maîtres les plus savants sont en même temps ceux qui peuvent enseigner le plus de choses à leurs élèves en exigeant d'eux le moins de travail.

Cette organisation renferme pourtant un danger de surcharge de travail pour les élèves. Chaque maître, désireux de faire entrer ses élèves le plus avant possible dans la science qu'il enseigne, est tenté de ne tenir aucun compte du travail que leur donnent les autres cours. De nombreuses précautions ont été prises contre ce danger. On a organisé des conférences entre les maîtres de la même classe, on a ordonné de rédiger au début de chaque semestre un plan général d'études pour chaque classe, etc.

Ces moyens peuvent réussir dans les écoles de médiocre importance, où l'accord est facile à obtenir entre les professeurs et le directeur. Là où il y a beaucoup d'élèves, beaucoup de classes, le directeur est trop affairé et les professeurs trop séparés pour qu'on puisse espérer de remédier réellement au mal signalé.

Le rapport insiste sur cette idée fort juste qu'en général ce ne sont pas les bons professeurs qui accablent leurs élèves. L'accroissement considérable et rapide des écoliers a obligé à dédoubler les classes, à nommer hâtivement des professeurs qui n'avaient pas l'expérience et la maturité voulues. Beaucoup ont été nommés avant même d'avoir fait l'année réglementaire de stage.

« On comprend, dit le rapport, que de pareilles circonstances doivent être pour beaucoup dans la surcharge des élèves en tant qu'elle provient d'un emploi insuffisant des heures de classe et d'une répartition défectueuse ou de la trop grande difficulté des devoirs. On a pu observer que la surcharge est moins considérable et moins fréquente dans les établissements où l'on a usé de plus de circonspection, et où moins de maîtres non diplômés sont employés comme auxiliaires.

» Il faut cependant reconnaître que l'établissement d'une année de stage ne suffit pas à remédier aux inconvénients qui résultent de l'inexpérience des professeurs. Le ministre de l'instruction publique a déjà soumis à la représentation nationale le projet d'organisation d'un second examen portant exclusivement sur les aptitudes pratiques des professeurs. Le but n'est pas, comme on l'a cru de divers côtés,

de chercher dans un examen de plus une nouvelle garantie de la capacité des professeurs; on veut seulement que les nouveaux professeurs, dès le début de leur carrière, attachent leur esprit à la pratique de l'enseignement, et s'efforcent de développer les aptitudes pratiques qu'ils possèdent en même temps que d'en acquérir de nouvelles. »

Le rapport officiel que nous résumons se termine par quelques considérations sur la gymnastique comme contre-poids à la fatigue cérébrale causée par les études.

Un ordre de cabinet de 1842 avait décidé que l'enseignement de la gymnastique serait obligatoire dans toutes les écoles publiques, de tout degré. Bien qu'à cet égard les choses aillent mieux en Allemagne que chez nous, il nous est permis de constater que vingt ans après cette décision rendant la gymnastique obligatoire, il a fallu édicter des règlements scolaires pour obtenir qu'on appliquât cette obligation. Le gouvernement a résolu de la rendre sérieuse et efficace. Les écoliers ne peuvent être dispensés de la gymnastique que pour des raisons médicales, et jamais pour plus d'un semestre. L'école doit veiller sévèrement à ce que chaque élève reçoive au moins deux heures de leçons de gymnastique par semaine.

On s'est plaint que ces prescriptions n'étaient pas observées, que beaucoup d'établissements n'en tenaient aucun compte. Le rapport déclare qu'il résulte d'une inspection minutieuse que l'enseignement de la gymnastique a fait des progrès très réels quant à ses méthodes et au nombre des enfants qui le reçoivent.

On voit, en somme, que les écoliers allemands ne sont pas surchargés de travail comme on se plaît quelquefois à se les représenter. Il y a eu chez nos voisins cet avantage, si c'en est un, que les programmes n'ont pas été modifiés depuis un demi-siècle, que l'infiltration de sciences diverses qui des universités ont pénétré dans l'école s'est faite peu à peu, insensiblement. Ils n'ont innové que le moins possible.

Nous avons eu, nous, un monde à soulever, à transformer. Nous avons abordé de front le redoutable problème que pose aux éducateurs l'avènement de la démocratie succédant aux classes privilégiées, que de longs loisirs et des carrières assurées mettaient à l'abri de la lutte pour la vie. Depuis trente ans, depuis vingt ans, depuis 1870 surtout, le problème est devenu chez nous plus pressant, plus aigu. Nous avons dû nous hâter, aller vite, et il est possible que dans notre désir de trop bien faire nous ayons surchargé les études d'un poids qu'il faut songer à diminuer.

La question ne se présente donc pas absolument de la même manière de l'autre côté du Rhin que chez nous. Mais il y a néanmoins assez d'éléments semblables des deux parts pour que nous ayons quelque profit à savoir comment elle est envisagée et résolue en Allemagne.

J. S.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Conseil d'État. — Un décret du 8 octobre nomme conseiller d'État, en service extraordinaire, M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, en remplacement de M. Dumont, décédé.

Conseil supérieur de l'instruction publique. — M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, est nommé membre du Conseil supérieur et de la section permanente dans ce Conseil en remplacement de M. Dumont.

La tenue des cahiers de devoirs mensuels. — Nous avons parlé dans notre dernier numéro du cahier de devoirs mensuels. M. l'inspecteur d'académie du Puy recommande aux inspecteurs primaires de se conformer dans le plus bref délai aux instructions ministérielles, et il les prie instamment de profiter de leurs tournées d'inspection et des conférences pédagogiques pour faire comprendre aux maîtres, qui le rediront à leurs élèves, tous les avantages qu'ils peuvent retirer, les uns et les autres, de cette excellente institution. Il espère qu'avant l'expiration du premier trimestre de l'année scolaire le cahier de devoirs mensuels sera employé dans toutes les écoles du département. Passant ensuite à la tenue de ce cahier, il s'exprime en ces termes :

Jusqu'ici, il faut bien le reconnaître, le cahier de devoirs mensuels n'a été régulièrement tenu que dans un petit nombre d'écoles primaires publiques, et dans ces écoles mêmes l'instituteur, et par suite les élèves, n'étaient pas éloignés de croire que ce cahier était un cahier d'apparat et presque de réclame, destiné à flatter l'œil et à séduire par l'apparence.

Les devoirs ne présentaient aucune rature; l'écriture était irréprochable; on n'y voyait pas une seule tache d'encre, c'était la grande préoccupation des élèves; les corrections des maîtres y étaient rares et parfois d'un laconisme inquiétant.

Il convient de réagir contre ces habitudes qui ne tendraient qu'à nous donner un cahier de plus et une réforme de moins.

Le cahier de devoirs mensuels doit nous donner en raccourci l'image fidèle et la physionomie exacte de la classe.

Les devoirs doivent être faits en classe, par l'élève seul, et sans secours étranger.

On doit nécessairement trouver dans ces cahiers les traces visibles, ratures, surcharges, etc., des préoccupations et des efforts de l'élève.

Il convient d'adopter uniformément la notation de 0 à 10 dans toutes les écoles d'après la gradation suivante :

10 signifie *parfaitement.*
9 signifie *très bien.*
8-7 signifie *bien.*
6 signifie *assez bien.*
5 signifie *passable.*
4-3 signifie *médiocre.*
2-1 signifie *mal.*
0 signifie *nul.*

Mais cette notation en chiffres, nécessairement sommaire, ne dispense nullement le maître d'inscrire en marge ou au bas de la page toutes les observations ou appréciations qu'il doit devoir faire sur le devoir corrigé.

Lorsque le cahier sera achevé, il sera présenté aux parents par l'élève qui le rapportera à l'école, où ce cahier doit rester déposé. Un tableau des matières d'éducation et d'enseignement, inscrit au verso de la couverture, contenant les notes obtenues, divisé par mois, signé par l'instituteur et visé par les parents, permettra d'utiliser le cahier spécial comme *carnet de correspondance.*

On trouvera chez les fournisseurs ordinaires des cahiers dressés conformément aux conditions du modèle fourni par l'administration centrale.

Vous examinerez, monsieur l'inspecteur, si, afin de rendre plus facile l'application de ces prescriptions, il ne conviendrait pas de répartir en deux mois et, par suite, en deux séries les devoirs qui doivent figurer sur le cahier spécial. La première série comprendrait, par exemple, des devoirs écrits sur l'*instruction morale et civique*, l'*écriture*, l'*histoire*, l'*arithmétique* ; on réserverait pour le mois suivant les devoirs sur la *langue française (dictées, rédactions, lettres, récits, etc.), la géographie, les éléments de la géométrie et des sciences physiques et naturelles, la musique*, etc. Mais, quel que soit l'ordre adopté par le maître, cet ordre doit être constant pour toute l'année et affiché dans la classe sur le tableau de l'emploi du temps et de la répartition des matières.

Enfin vous insisterez particulièrement, monsieur l'inspecteur, sur la nécessité de faire tenir ce cahier par la classe toute entière et non pas seulement par l'élite de la classe.

D'autre part, M. l'inspecteur d'académie du Lot, après s'être fait envoyer un certain nombre de cahiers d'école, adresse aux instituteurs les recommandations suivantes qui peuvent s'appliquer à la tenue des cahiers de devoirs mensuels comme à celui du cahier-journal :

1° Chaque cahier devra porter sur la couverture : 1° le nom de l'école ; 2° le nom de l'élève ; 3° le nom du maître ; 4° le cours ou la division du cours auquel l'élève appartient ;

2° On devra indiquer d'une manière très précise la nature et le sujet du devoir. Ex. : Devoir de morale... Sujet..; Devoir de grammaire... Sujet..; Devoir de style, etc.; Devoir d'orthographe, etc.

On n'oubliera pas de mettre aussi la date de chaque devoir. Faire une marge suffisante ;

3° Éviter les devoirs par demandes et par réponses ;

4° Mettre de l'ordre et de la gradation dans les exercices afférents à chaque matière ;

5° Opérer un bon choix de dictées qui aideront le maître et la maîtresse à l'enseignement des diverses matières ;

6° Joindre toujours un croquis aux devoirs de géographie, éviter le coloriage, ne pas négliger sur les croquis la géographie physique, le relief surtout, presque partout absent ;

7° Rendre moins rares les devoirs sur le droit usuel, l'hygiène, l'agriculture;

8° *Bien peser les notes.* — Tenir bien compte de la propreté; ne pas donner trop facilement des Très Bien et Bien, surtout lorsqu'on a laissé échapper des fautes grossières; trompe l'œil. Nous remarquons plus de soin chez les filles.

9° Donner aux notes une sanction.

CONCOURS DE LECTURE A HAUTE VOIX POUR LES INSTITUTEURS ET LES INSTITUTRICES DE PARIS. — Ce concours a eu lieu pour la première fois à Paris au mois de juin dernier : déjà une expérience de ce genre avait été tentée avec succès à Melun il y a plusieurs années. Mais dans la Seine, les huit cours de diction faits par MM. Dupont-Vernon, Berton, Ricquier, Silvain, Monval et Mmes Delaporte et Lenoël-Zévort n'avaient encore donné lieu qu'à des concours de fin d'année entre les élèves des divers arrondissements. Pour la première fois donc les maîtres se sont présentés comme concurrents, et l'épreuve a été si décisive qu'il a été décidé qu'un nouveau concours aurait lieu en décembre prochain. Nul doute que les instituteurs ne s'y présentent en grand nombre, comprenant que l'art de la lecture n'est pas pour eux un art d'agrément, mais un art de première nécessité, et qu'il rapproche l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire, en y élevant d'un degré les études littéraires et poétiques.

Le *Temps* a consacré au concours de juin un long article dont nous tirons le passage suivant :

L'épreuve consistait dans la lecture d'un fragment de prose ou de poésie, choisi et préparé par le candidat. On avait d'abord pensé, par esprit d'équité, à leur donner à tous le même morceau à lire, mais on s'est bien vite rendu compte qu'il n'y aurait rien de plus inégal que cette prétendue égalité, rien de plus inique que cette apparence de justice. Vingt lignes quelconques suffisent pour montrer si un élève prononce clairement, articule nettement, ponctue bien; mais après l'orthographe et la grammaire vient le style, c'est-à-dire le sentiment, la grâce, la force, l'esprit, toutes qualités personnelles que le lecteur ne peut mettre en lumière que dans les morceaux appropriés à sa nature. Tel lit mieux la tragédie, tel la comédie, tel la prose, tel les vers! Les soumettre tous à la même épreuve, c'était enlever aux juges le plus sûr élément d'appréciation, en enlevant aux concurrents leur individualité. La seule limite posée dans le choix des morceaux a porté sur le nom des auteurs. Pas d'autres écrivains que les maîtres du XVIIe siècle. Leur variété de style est assez grande pour fournir à toutes les variétés d'interprétation, et cette restriction conservait à l'examen son caractère sévère d'enseignement classique.

C'est dans le même dessein que le jury avait interdit aux concurrents tout ce qui ressemble à la figuration scénique. Ni gestes, ni mimique, ni jeux exagérés de physionomie; la récitation même n'était que tolérée. On voulait de la lecture seule, parce que les mains du lecteur étant occupés à tenir le

volume, et ses yeux étant attachés sur la page, les mouvements de scène lui sont impossibles, et il est forcé de tirer tous ses effets de la voix seule; du reste, les candidats n'avaient pas besoin de cette interdiction, car, si différents qu'aient été leurs morceaux de concours, il y a eu à peine trace chez trois ou quatre de déclamation ou d'emphase, et ils ont prouvé que l'enseignement de la lecture fait des lecteurs et non des comédiens.

Le jury a éprouvé et exprimé un regret, c'est de n'avoir presque entendu que des vers. Sans doute la poésie, et surtout la tragédie, sont plus particulièrement propres à bien poser la voix, à donner de la largeur à la diction et de la vigueur à l'accentuation, mais il ne faut pas leur sacrifier la prose. La lecture de la prose a ses avantages particuliers, ses lois particulieres; on est plus souvent appelé à lire de la prose que des vers. Il est aussi important d'apprendre à bien lire un article de journal qu'une scène de tragédie. La lecture de la prose est à un certain point de vue plus difficile que la lecture des vers.

Dans les vers, on est soutenu par le rythme, par la rime, par les effets de style, mais, dans une page de prose, l'architecture est moins accusée, l'harmonie est plus secrète, les périodes sont plus longues et plus chargées d'incidences. Enfin si la lecture de la poésie demande plus de relief et d'éclat, la lecture de la prose est une meilleure leçon de naturel, de vérité, de familiarité, de souplesse.

Sur 82 candidats, vingt-neuf, dont dix-huit institutrices et onze instituteurs, ont obtenu le certificat d'aptitude. Dans le prochain concours les candidats seront soumis à une double épreuve : un morceau de poésie et un morceau de prose, et, de plus, une de ces deux lectures sera préparée et l'autre sera faite à livre ouvert.

Expositions scolaires. — Nous avons rendu compte des expositions scolaires de Besançon et de Saint-Omer; l'espace nous a manqué et nous manque encore pour nous étendre sur celles d'Epernay et du Puy, bien qu'elles aient pleinement réussi.

A Epernay, ce sont surtout les cartes de géographie qui ont pu être louées sans réserve; mais les cahiers journaux, qui sont l'image exacte de l'école, ont été aussi fort appréciés, quoique quelques-uns aient été visiblement préparés en vue de l'exposition. Le jury a regretté la médiocrité des compositions françaises : en revanche, la partie scientifique des programmes lui a paru enseignée et étudiée avec succès, autant dans les écoles des filles que dans celles des garçons. L'infériorité des filles en arithmétique n'existe plus, grâce à une meilleure préparation des institutrices.

L'exposition du Puy contenait plus de 5,600 cahiers, contenant dans l'ordre des jours de la semaine, datés et signés,

tous les devoirs de la classe, et destinés non à flatter l'œil ou à le séduire par l'apparence, mais à donner une idée exacte et suivie de l'enseignement primaire dans la Haute-Loire. Cet enseignement a témoigné des préoccupations incessantes des maitres et des efforts souvent heureux des écoliers, même en composition française.

Le choléra et les instituteurs. — M. Dutasta, maire de Toulon, vient d'adresser au ministre de l'instruction publique un intéressant rapport sur le dévouement dont les instituteurs et les institutrices de cette ville ont fait preuve pendant toute la durée de l'épidémie cholérique. Sans songer à prendre leurs vacances, ils ont été les principaux auxiliaires du service de la santé publique : ce sont eux qui se sont chargés de prendre les mesures d'ordre et d'assurer les plus prompts secours aux malades. Ils ont fait vaillamment leur devoir, alors que rien ne les y contraignait : ils n'en ont que plus de mérite, et nous ne pouvons que leur adresser toutes nos félicitations.

Voici ce que nous lisons dans le rapport de M. le maire de Toulon :

C'est dans les écoles de chaque quartier que, dès le début de l'épidémie, nous avons établi le siège et le centre de tous les secours contre le fléau. C'est dans les écoles, en effet, qu'ont été installés les dépôts de matières désinfectantes et de médicaments mis gratuitement, par la municipalité, à la disposition des familles, les bureaux de secours, les ambulances, les commissions de surveillance des quartiers, la distribution des aumônes, des aliments, etc. L'école resta donc, pendant la durée entière de l'épidémie, le lieu d'où partait toute protection contre le fléau, et il était naturel qu'il en fût ainsi, parce que c'est là seulement que les familles pouvaient recevoir, avec les dons, soit de la bienfaisance, soit de la prévoyance publique, des encouragements, des conseils, des avis contre tant d'affreux préjugés répandus encore dans le peuple.

J'ai hâte de vous le dire, monsieur le ministre, les instituteurs et les institutrices de Toulon ont pleinement répondu à notre attente.

Nous avons vu des directrices d'écoles maternelles ou d'écoles publiques s'établir spontanément, à la première nouvelle du fléau, dans leurs classes transformées en bureaux de secours, et là, avec une assiduité de tous les jours, de toutes les heures, présider à la distribution des désinfectants, à la vulgarisation des remèdes et des prescriptions de l'hygiène, recueillant et couchant dans leur asile de garde des malheureux subitement frappés sur la voie publique, leur prodiguant les premiers soins, essuyant sans hésiter leurs évacuations mortelles et goûtant elles-mêmes la potion devant les malades, pour prouver à ces malheureux qu'en dépit du préjugé elles n'étaient pas empoisonnées. Non contentes d'exercer leur dévouement dans l'école même plusieurs

d'entre elles ont visité et soigné à domicile les malades du quartier ; tel qui repoussait obstinément le médecin, acceptait leurs soins et leurs remèdes, et plus d'un cholérique est mort entre leurs bras.

En même temps des instituteurs venaient offrir généreusement leur concours à la municipalité et recevaient d'elle les emplois auxquels ne pouvaient suffire les employés de la mairie, surmenés par les exigences de cette période fatale : l'un présidait, à l'école Rouvière, au dépôt central des désinfectants, et surveillait, en l'absence de son directeur, ce vaste établissement où, chaque jour, plus de 400 familles venaient recevoir des aliments ; un autre était préposé au dépôt central des cercueils et des corbillards établi dans la cour de son école ; d'autres tenaient la comptabilité dans les ambulances ; d'autres encore, incorporés dans les diverses administrations municipales, contribuaient à assurer les services de l'état-civil, de la correspondance, de la souscription en faveur des victimes, de la bienfaisance publique, etc.

Quant aux instituteurs et aux institutrices qui n'étaient pourvus d'aucun emploi spécial, ils se tenaient à la disposition de la municipalité pour le jour où celle-ci ferait appel à leur dévouement.

Ce jour vint, quand les commissions de quartier, dont l'organisation souffrit quelque retard par suite de la maladie de leur organisateur, furent enfin constituées.

Instituteurs et institutrices y entrèrent en foule ; et leur place y était d'autant mieux marquée que c'est dans les écoles, comme on l'a dit, que ces commissions avaient leur siège.

Dans chacune des sections de la ville, des faubourgs et de la banlieue, la commission du quartier, subdivisée en sous-commissions de deux ou trois personnes, visitait une à une les maisons de chaque rue, se mettait en rapport avec chaque famille, veillant à l'observation des mesures d'hygiène, apportant aux ignorants des conseils, aux malades des remèdes, aux malheureux des secours ; et la plus grande partie des secours qu'elles distribuaient, ces commissions les avaient recueillis elles-mêmes, grâce à leur infatigable activité.

Dans les huit commissions qui se partagèrent les quartiers de Toulon, et qui comprenaient en tout deux cents personnes, nous avons eu la satisfaction de compter cinquante-cinq institutrices et trente-un instituteurs, c'est-à-dire presque tout le corps enseignant de Toulon. Plusieurs instituteurs des communes voisines ont même tenu à honneur de prêter leur concours à nos commissions de quartier.

Je dois ajouter, monsieur le ministre, que nous avons été efficacement secondés par M. l'inspecteur d'académie qui, au fort de l'épidémie, a visité plusieurs fois son personnel et a contribué, par son influence et ses conseils, à lui faire accepter la mission que lui réservait la municipalité.

Le concours courageux et dévoué que nous avons rencontré dans le personnel enseignant est d'autant plus méritoire, que nous l'avons réclamé au moment des *vacances*, c'est-à-dire quand les instituteurs étaient dégagés de tout devoir professionnel et que nous n'avions sur eux qu'une seule prise, celle que nous donnait leur dévouement.

Telle a été, monsieur le ministre, la conduite du personnel enseignant de Toulon pendant les terribles épreuves que nous venons de traverser.

Rien n'est plus glorieux pour l'enseignement national qu'un tel exemple ; rien n'est plus rassurant pour l'avenir de notre société démocratique.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Autriche. — Nous avons rapporté le mois dernier l'histoire de l'instituteur Rohrweck, dénoncé par l'évêque de Linz, et reconnu absolument irréprochable par l'autorité scolaire. Mgr Rudigier ne s'est pas tenu pour battu, et c'est lui qui aura le dernier mot : il a cité M. Rohrweck à comparaître devant lui en son palais épiscopal; si l'instituteur n'a pas obéi avant le 6 novembre, il sera excommunié. Le gouvernement autrichien, paraît-il, s'est senti intimidé par cette menace d'excommunication, et a engagé Rohrweck à ne pas résister davantage.

Belgique. — Les élections communales qui ont eu lieu le 19 octobre ont montré que le peuple belge ne voulait pas du régime clérical. Cette manifestation de l'opinion publique a eu pour conséquence la retraite du cabinet Malou; mais le ministère qui lui a succédé reste composé, comme le précédent, d'hommes appartenant à la droite catholique.

« M. Bernaert, le nouveau président du conseil, lisons-nous dans une correspondance de Bruxelles, est un ancien libéral qui est devenu catholique par ambition; c'est un homme de talent, mais qui, comme tous les néophytes, est obligé de donner plus de gages qu'il ne voudrait peut-être au parti qui lui a ouvert les bras; c'est ainsi que dans la discussion sur la loi scolaire, on l'a vu faire en plein Parlement une apologie enthousiaste des frères des écoles chrétiennes.

» M. Thonissen, qui devient ministre de l'intérieur en remplacement de M. Jacobs, est un jurisconsulte éminent. Mais il est professeur à l'université catholique de Louvain; il a amendé et corrigé, au lendemain de la promulgation du *Syllabus*, le commentaire libéral qu'il avait donné de la constitution belge; il est de ceux qui trouvent que les grandes villes nomment trop de députés et qui voudraient découper leurs circonscriptions électorales au profit des campagnes qui les entourent, de façon à ce que le nombre des représentants catholiques augmentât; enfin, dans la discussion du projet de loi scolaire, il a présenté un amendement qui aggravait celui-ci et que le gouvernement lui-même a dû repousser. »

Le nouveau ministère entend, comme ses prédécesseurs, maintenir la loi scolaire cléricale; mais il paraît vouloir, dans l'application, en atténuer quelques dispositions. Les libéraux, qui ont repris confiance depuis le scrutin du 19 octobre, ne se contenteront pas de concessions illusoires et de pure forme; ils réclament la dissolution de la Chambre, le retrait de la loi et de nouvelles élections législatives.

— Le Congrès de la Fédération belge des instituteurs, qui a eu lieu à Verviers du 7 au 10 septembre, avait réuni environ cinq cents membres du personnel enseignant primaire. Le gouvernement, *pour la première fois*, n'y était pas officiellement représenté, le

comité d'organisation n'ayant pas cru devoir adresser une invitation à M. le ministre de l'intérieur et de l'instruction publique, comme cela s'était fait pour les précédents Congrès.

Nous avons reproduit dans notre numéro de septembre (p. 287) le texte de l'adresse par laquelle les instituteurs belges, menacés par la nouvelle loi scolaire, déclaraient se mettre sous la protection du roi. Quelques jours plus tard, le souverain répondait en accordant sa sanction à la loi dont le Congrès lui avait dénoncé l'injustice.

Les questions de pédagogie placées à l'ordre du jour du Congrès étaient au nombre de trois.

Sur la première question : *Indiquer la méthode et la marche à suivre dans l'enseignement d'une seconde langue*, le Congrès a voté les conclusions de la section flamande ainsi formulées :

L'étude d'une seconde langue ne devrait commencer qu'au début de la seconde année d'études et ne comprendre, pendant cette année, que des exercices de langage. Pour les matières à enseigner, on se conformera aux indications du programme officiel avec les réductions reclamées par la diminution du temps. La méthode adoptée est la méthode directe ou naturelle, combinée avec la méthode de traduction.

Sur la seconde question : *Comment peut-on continuer à l'école primaire à appliquer le système Frœbel?* les conclusions votées sont celles que présentait le cercle provincial de Namur, qui peuvent se résumer de la manière suivante :

Toutes les branches du programme peuvent s'enseigner par la méthode Frœbel. Le point de départ de toutes les leçons est dans les choses ou dans l'expérience personnelle de l'enfant. Il faut mettre à profit la curiosité naturelle de l'enfant et au besoin la provoquer ou l'exciter. Il faut imaginer, pour chaque notion, des exercices qui non seulement provoquent l'activité de l'élève, développent sa mémoire, excitent son esprit d'observation, mais favorisent aussi l'éclosion de son imagination productrice et amènent à l'invention personnelle. Les excursions scolaires aident puissamment à l'application de la méthode Frœbel à l'enseignement primaire.

La troisième question enfin : *Y a-t-il lieu d'introduire le travail manuel dans les écoles de garçons? dans l'affirmative, quel doit être le but de cet enseignement?* a été discutée par MM. Van Kalken, Branckaert, Canozet, Van Meenen, mais aucune décision n'a été prise par le Congrès.

— Dans un grand nombre de communes, la loi scolaire a déjà porté ses fruits, et des centaines d'instituteurs et d'institutrices ont été jetés sur le pavé. Le *Progrès*, organe des instituteurs de Bruxelles, a publié de longues listes d'écoles communales supprimées. A Saint-Nicolas — commune de 27,000 habitants, la plus grande ville de la Flandre orientale après Gand — on a supprimé l'école moyenne, les écoles d'adultes, les écoles gardiennes, et toutes les écoles primaires sauf une seule, dont les instituteurs ont été réduits au traitement minimum; en revanche, le conseil communal a adopté treize écoles congréganistes; il est vrai que Saint-Nicolas est le collège électoral de M. Malou. A Saint-Troud, ville de 13,000 habitants, tous les instituteurs communaux ont été congédiés à l'exception d'un seul.

L'*Opinion* d'Anvers raconte le fait suivant : « Voici ce que vient de produire la *loi infâme*. A Thielen, village à deux lieues de Turnhout,

l'instituteur, connaissant le clergé et prévoyant sa destitution, alla solliciter lui-même vingt signatures pour maintenir son école (1). Il avait au village de nombreux amis; mais tous, tremblant devant la vengeance noire, se bornèrent à protester de leur estime et de leur sympathie: aucun n'osa signer. Se voyant perdu, le brave homme, en sortant de chez un paysan, sa requête dans la main, *est tombé mort dans la rue.* »

— Les instituteurs belges viennent de créer, pour venir en aide à ceux de leurs collègues qui sont frappés par la mise à exécution de la loi cléricale, une association dite du *Denier des instituteurs.* Voici les statuts de cette société, tels qu'ils ont été arrêtés par le Comité général de la Fédération des instituteurs et institutrices belges, présidé par M. Van den Dungen :

ARTICLE PREMIER. — Les membres du personnel enseignant se constituent en Association de secours mutuels pour aider ceux d'entre eux qui seront mis en disponibilité, ou dont les traitements seront réduits en vertu de la loi du 20 septembre 1884.

ART. 2. — Ils paient une cotisation mensuelle de un franc au minimum.

ART. 3. — Les cotisations sont recueillies par les soins des présidents cantonaux, qui les transmettent mensuellement au trésorier du Denier.

ART. 4. — L'Association est administrée par un Comité composé des présidents provinciaux, des autres membres du Comité général de la Fédération des intituteurs, et éventuellement des délégués mentionnés à l'article 7.

ART. 5. — Le Comité exécutif de la Fédération a désigné comme secrétaire M. A. Sluys, directeur de l'école normale de Bruxelles, et comme trésorier M. Branckaert, président provincial, rue Wazen, 56, à Liège.

ART. 6. — Les fonds sont versés par le trésorier à la caisse générale d'épargne et de retraite. Le trésorier est autorisé à recevoir le montant des souscriptions ouvertes par les journaux et les sociétés particulières.

ART. 7. — Les journaux et les sociétés qui participent à l'œuvre sont invités à se faire représenter chacun par un délégué au Comité d'administration.

ART. 8. — Lorsque les circonstances permettront de dissoudre l'association, les intérêts de l'encaisse seront convertis en bourse d'études en faveur des enfants d'instituteurs qui se destinent à la carrière de l'enseignement.

D'autre part, un Comité d'initiative constitué à Bruxelles pour la défense des instituteurs et institutrices, sous la présidence de M. Van Humbeeck, ancien ministre de l'instruction publique, vient de lancer la circulaire suivante :

A nos Concitoyens.

L'opinion publique a obtenu une première satisfaction; mais la loi de désorganisation scolaire, bien que frappée à mort, est encore debout, et il y a urgence de venir au secours des victimes qu'elle a faites.

Plus d'un millier d'instituteurs et d'institutrices ont été proscrits pour faire place aux créatures du clergé. Brutalement congédiés, parfois après quinze ou vingt années de loyaux services, ils vont se trouver aux prises avec une misère d'autant plus profonde que le souci de leur dignité les empêchera, dans la plupart des cas, de recourir à la bienfaisance publique.

Le parti libéral a un grand devoir à remplir envers les malheureux dont

(1) L'article premier de la nouvelle loi dit que la commune ne peut être dispensée de l'obligation d'établir ou de maintenir une école communale, « si vingt chefs de famille, ayant des enfants en âge d'école, réclament la création ou le maintien de l'école pour l'instruction de leurs enfants et si la députation permanente émet un avis conforme à leur demande. »

— M. Rivera, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, a présenté au ministre, en octobre dernier, un rapport sur les résultats obtenus depuis la mise en vigueur de la loi du 15 juillet 1877, qui a rendu obligatoire l'instruction primaire du degré inférieur. Il constate que ces résultats laissent considérablement à désirer, comme le prouvent les chiffres suivants :

En 1881-1882, sur un chiffre de 1,992,172 enfants soumis à l'obligation, il y avait 1,735,185 enfants inscrits sur les registres scolaires au commencement de l'année scolaire; mais déjà au mois de mars les écoles n'avaient plus que 1,500,755 élèves, et la fréquentation est allée en décroissant progressivement, si bien qu'à la fin de l'année scolaire 232,929 élèves seulement se sont présentés à l'examen : et sur ce nombre il n'y en a eu que 166,185 qui aient pas sé un examen satisfaisant.

Recherchant les causes de cet état de choses et les remèdes à y apporter, M. Rivera arrive aux conclusions suivantes :

Des maîtres parcimonieusement rétribués; des communes pauvres; des populations montagnardes, rurales ou maritimes, vivant souvent dans les conditions les plus misérables : voilà le spectacle que nous offrent la plupart des provinces; aussi les défauts dont on se plaint ne sont-ils pas intrinsèques à la loi, mais proviennent-ils de la situation de ceux à qui la loi doit être appliquée. Les améliorations les plus essentielles consisteraient en une plus grande puissance d'adaptation, si l'on peut ainsi dire, qu'il s'agirait de lui conférer.

Les hommes les plus compétents ont désormais acquis la conviction que l'école proprement dite doit être précédée de la fréquentation de salles d'asile ou de garderies enfantines, où l'enfant, et surtout l'enfant pauvre, se trouve dans des conditions plus en rapport avec les besoins de son âge.

Certains censeurs trop sévères s'indignent contre notre peuple et prétendent qu'il fuit l'école. Rien de moins exact. Notre peuple accourrait volontiers à l'école, si seulement il le pouvait : mais quand ses enfants n'ont rien dans l'estomac pour les sustenter pendant les heures de leçons; quand il faut les envoyer en classe, sinon affamés, du moins mal nourris, en guenilles, sans souliers, et que ces maux sont encore aggravés par le milieu scolaire, qui enlève à l'enfant le bénéfice de vivre au grand air, de pouvoir se procurer de quoi manger, de tirer quelque profit de la garde des troupeaux et d'autres occupations appropriées à sa jeunesse, alors, et seulement alors, le père se décide à ne pas envoyer son fils à l'école; mais il en gémit dans son cœur, et se résigne à cette nécessité comme à tant d'autres maux auxquels le condamne la misère.

Nous voyons en effet que si, au lieu de l'école, on lui offre la salle d'asile, où il sait que ses enfants seront soignés par une main maternelle, d'où ils sortiront bien peignés et bien lavés, réconfortés par quelque nourriture, alors il demande, alors il supplie ardemment qu'on les admette, bien qu'il n'ignore pas que la salle d'asile est aussi une institution d'enseignement. Ce n'est donc pas de l'école que s'écarte notre peuple, mais d'un milieu scolaire qui ne répond pas aux besoins de sa condition.

Le ministre a cru devoir, en attendant mieux, indiquer par une circulaire en date du 24 octobre quelques mesures qu'il croit propres à assurer une meilleure exécution de la loi sur l'obligation. Il demande :

1° Que les inspecteurs scolaires réclament chaque année aux syndics des communes, en septembre, la liste des enfants soumis à l'obligation et l'envoient en octobre aux provéditeurs des études;

2° Que chaque année, entre le 1er novembre et le 15 décembre, il soit fait par les délégués de mandement et, dans la mesure du possible, par les

inspecteurs, un relevé exact du nombre des enfants soumis à l'obligation et du nombre de ceux qui sont présents à l'école ;

3° Que les examens de passage d'un cours à l'autre et l'examen de sortie de la seconde classe soient faits en conformité des règlements en vigueur ;

4° Qu'il soit fait chaque année un relevé précis des élèves qui ont subi ces examens avec succès, et que les élèves du troisième cours qui ont échoué à l'examen de sortie soient obligés de refaire une année d'école ;

5° Que les élèves sortis régulièrement du troisième cours soient astreints à fréquenter l'école du soir pendant un an, comme le veut l'article 7 de la loi du 15 juillet 1877.

— Il vient d'être institué au ministère de l'agriculture et du commerce une commission permanente chargée de la direction supérieure de tout ce qui touche à l'enseignement de l'art appliqué à l'industrie. Elle aura sous sa surveillance les musées d'art industriel, les écoles d'art appliqué à l'industrie, les écoles de dessin pour les ouvriers, et toutes les institutions dépendant du ministère ou subventionnées par lui, qui ont pour but l'éducation artistique de la classe ouvrière.

Russie. — Il était question depuis un an de la promulgation d'une ordonnance sur l'instruction obligatoire des enfants travaillant dans les établissements industriels. D'après les renseignements recueillis par le ministère des finances, le nombre des ouvriers industriels, en Russie, s'élève actuellement à 800,000, dont 15 0/0, soit 132,000 environ, sont des enfants. Pour fournir à ces enfants des moyens d'instruction, il serait nécessaire de créer 1,320 écoles à une classe; les dépenses de ces écoles sont évaluées à 700,000 roubles par an.

L'ordonnance annoncée a été promulguée le 12 juin 1884. En voici les dispositions principales :

Les enfants travaillant dans les fabriques, usines et manufactures, et non pourvus du certificat d'études primaires faites dans une école à une classe au moins, ou dans un enseignement équivalent, sont tenus de fréquenter les écoles qui seront créées auprès de ces établissements industriels, ou une école primaire située à proximité.

L'inspection chargée de surveiller le travail et l'instruction des enfants employés dans les fabriques aura à solliciter la création d'écoles particulières pour ces enfants, ou l'adaptation à cet effet des écoles primaires existantes, avec le concours des autorités scolaires locales s'il y a lieu.

Les règlements et les plans d'études des écoles fondées par les propriétaires d'établissements industriels seront établis par l'inspecteur de la circonscription de concert avec le directeur de l'instruction primaire de la goubernie, sous réserve de la sanction des ministères de l'instruction publique et des finances.

L'inspection des fabriques peut demander aux autorités scolaires locales, en cas d'impossibilité de l'adaptation des écoles existantes, la création d'écoles spéciales.

Là où il serait établi, à l'usage des enfants travaillant dans les fabriques, une école avec un cours supérieur à celui des écoles à une classe, les propriétaires seront tenus de faciliter la fréquentation de cette école à ceux des enfants qui seraient déjà pourvus du certificat d'études élémentaires.

Les goubernies où il existe des établissements industriels sont réparties entre neuf circonscriptions d'inspection, possédant chacune un inspecteur et un inspecteur-adjoint.

— Le nombre des illettrés à Saint-Pétersbourg forme le 41 0/0 de la population ; à Moscou, il s'élève à plus de 51 0/0. Le nombre des élèves des écoles municipales, à Saint-Pétersbourg, était, à la fin de 1883, de 7,255 ; à Moscou, il était d'environ 8,000.

Suisse. — On a ouvert le 8 octobre à Fribourg une école de travail manuel (en allemand *Handfertigkeitsschule*), qui doit préparer les enfants en vue d'une école professionnelle à fonder plus tard. L'âge d'admission est fixé entre douze et quinze ans. L'enseignement est gratuit ; l'école fournit le matériel nécessaire et le local, qui dans la règle, sera ouvert le lundi et le vendredi de 5 h. à 6 h. et 1/2 du soir et le mercredi de 4 à 6 heures du soir. L'atelier, les établis, etc., sont installés et aménagés de telle facon que la santé des élèves ne puisse aucunement souffrir. Les produits de l'atelier, consistant principalemement en jouets d'enfants, en bois, cartonnage, paille, osier, etc., seront exposés, puis vendus au profit des élèves à l'époque des étrennes. L'enseignement pratique reposera sur des principes techniques ; il sera complété par des cours théoriques portant sur les connaissances qui s'y rattachent.

Union américaine. — L'élection présidentielle du 4 novembre a donné la victoire aux démocrates, c'est-à-dire à l'ancien parti esclavagiste. Le candidat démocratique, M. Cleveland, l'a emporté dans l'Etat de New-York de quelques centaines de voix seulement sur le candidat républicain, M. Blaine ; et comme c'était le vote de New-York qui devait décider de quel côté pencherait la balance, M. Cleveland se trouve élu. Espérons que le changement politique qui sera la conséquence de cette élection n'aura pas pour effet d'annuler l'intervention espérée du pouvoir fédéral au profit du développement des écoles dans les Etats du Sud.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
BERGÈRE, 20 PARIS — 26552-4.

Nouvelle série. — Tome VII. N° 12. 15 Décembre 1884.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ÉDUCATEURS FRANÇAIS ET ÉTRANGERS

Mme DE MAINTENON

D'APRÈS LE LIVRE DE M. GRÉARD (1)

« La cause de Mme de Maintenon est désormais gagnée », écrivait Sainte-Beuve après la publication de ses *Œuvres* par Th. Lavallée. Ce mot, que cite M. Gréard, on le répéterait volontiers, en fermant le livre que lui-même vient de consacrer à la fondatrice de Saint-Cyr et à ses principes d'éducation. Mais quoi,

(1) Mme DE MAINTENON. *Extraits de ses Lettres, Avis, Entretiens, Conversations et Proverbes sur l'Education, précédés d'une Introduction*, par Oct. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris, 1 vol. in-16, LVIV-286 p.; Hachette, 1884. — La première édition a été épuisée en quelques mois.

Cet article était sous presse quand j'ai eu connaissance du livre analogue de M. l'inspecteur général Cadet et de M. le Dr Eug. Darin : Mme DE MAINTENON, *Éducation et morale, Choix de lettres, Entretiens et Instructions*, 1 vol. in-12, LI-255 pages, Delagrave. Je regrette vivement de ne pouvoir rendre qu'un témoignage sommaire à un ouvrage si intéressant. Il se fait lire même après celui de M. Gréard. Le choix des morceaux est un peu différent. Une excellente *Introduction*, due à la plume de M. Félix Cadet, nous offre une étude complète et fort vivante de *Mme de Maintenon à Saint-Cyr*; si la biographie et le rôle historique du personnage n'occupent dans cette étude qu'une place selon nous trop restreinte, cela n'a pas empêché l'auteur de noter en passant les points essentiels et de porter des jugements bien motivés, équitables dans leur sévérité même. L'autorité morale de ces jugements est considérable. J'en ai été assez frappé pour en tenir compte ici même, en retouchant sur épreuves un point de cette étude. C'est que M. Cadet a beaucoup de goût pour Mme de Maintenon comme éducatrice et professe pour elle une vive admiration. Si donc il ne peut se défendre de partager à l'égard de son caractère l'antipathie commune, on sent que ce n'est point par prévention, et qu'il le regrette tout le premier. Il n'eût pas demandé mieux que de trouver irréprochable à Versailles celle qui lui plaît tant à Saint-Cyr. Les rigueurs d'un tel juge méritent donc une attention particulière. M. Cadet d'ailleurs, rapporte en témoignage un texte qui m'avait échappé et que je n'ai vu relevé nulle part.

il y a donc une *cause* de Mme de Maintenon, une contestation à son sujet ? Puisqu'elle gagne son procès, elle risquait donc de le perdre ? C'est sur ce point précis que je voudrais insister ici, à cette question délicate que je voudrais surtout m'attacher, pour essayer de la tirer au clair : autour d'elle, d'ailleurs, se groupent naturellement toutes les réflexions principales que suggère la lecture du volume. En y cherchant les pièces du procès nous pénétrerons de la manière la plus intime dans la pensée de Mme de Maintenon, et les occasions ne nous manqueront pas de marquer, chemin faisant, notre sentiment personnel.

Mais avant de nous emparer ainsi des textes que M. Gréard nous livre, remercions-le de les avoir triés pour nous. La correspondance de Mme de Maintenon est vaste, l'ensemble de ses écrits fort volumineux (1). M. Compayré les avait dépouillés de la façon la plus judicieuse pour écrire les pages qu'il a consacrées à Saint-Cyr dans son chapitre sur l'éducation des femmes au XVIIe siècle, pages aussi nettes que pleines, et qui restent, à bien peu de chose près, parfaites de mesure et de vérité ; mais pour les lecteurs qui, sans disposer de beaucoup de temps, aiment à aller aux sources et à se faire une opinion par eux-mêmes, c'est une rare bonne fortune qu'un maître comme M. Gréard ait pris la peine de recueillir, de rechercher avec amour, dans des écrits d'inégal intérêt, parmi tant de lettres qui touchent à tant de choses, tout ce qui est d'une portée véritable au point de vue de l'éducation. Dans le choix des extraits, il s'est, dit-il, donné pour règle de prendre, soit en totalité, soit par fragments, les *Lettres*, *Avis*, *Conseils*, *Entretiens*, *Conversations* ou *Proverbes* d'un intérêt pédagogique permanent. « L'objet de ce volume est, non de faire connaître les règles qui se pratiquaient à Saint-Cyr, mais celles qui, représentant des maximes générales d'éducation, peuvent et doivent être suivies partout. »

L'ordre adopté est l'ordre chronologique : chaque lettre et, autant que possible, chaque morceau est donné avec sa date.

(1) M. Th. Lavallée en a donné la première édition complète (Paris, 1856-1866, 10 vol. in-12), sous ce titre : ŒUVRES DE Mme DE MAINTENON, *collationnées sur les manuscrits et copies authentiques*. La très infidèle édition des *Lettres*, donnée par La Beaumelle en 1752, comprenait 9 vol. in-12.

Disposition non moins heureuse que simple, parce qu'elle permet « de suivre la pensée de Mme de Maintenon dans son développement naturel et dans ses transformations ». Si l'on eût cherché à ranger les extraits dans un ordre méthodique d'après leur contenu, comme les mêmes lettres traitent presque toujours de plusieurs questions à la fois, il n'en est peut-être pas une qu'il n'eût fallu mettre en pièces, pour en répartir les fragments sous différentes rubriques. Ainsi mutilées, elles perdraient toute vie et toute valeur littéraire (1). Au lieu de cela, M. Gréard donne entières, avec leur libre mouvement, les lettres qui lui ont paru les plus remarquables, sauf à tirer de celles qu'il ne donne pas et à placer en note les passages propres à compléter ou à faire mieux ressortir la pensée de l'auteur sur un point donné. A vrai dire, il n'a fait ce minutieux travail que pour les premières lettres, celles « qui renferment, dit-il, les principes fondamentaux » : peut-être était-ce assez, en effet; ces rapprochements, quand ils sont trop nombreux, ralentissent beaucoup la lecture et ne sont pas toujours d'une utilité proportionnée à la peine qu'ils coûtent.

Ce que nous regrettons davantage, et ce regret sera partagé de tous, c'est que M. Gréard n'ait cru devoir ajouter au texte aucune remarque. Certainement, la langue est assez limpide, comme il le dit, pour se passer de glose, et, en dépit de quelques endroits peu corrects ou assez obscurs, pour lesquels une explication n'eût pas été inutile (2), ce n'est pas d'annotations grammaticales ou littéraires que personne eût voulu le voir surcharger sa tâche d'éditeur. Il a bien fait aussi de laisser juges ceux à qui le livre est destiné, dans les cas, faciles à reconnaître,

---

(1) M. Cadet classe ses extraits en deux groupes et divise son livre en deux parties: *Conseils aux maîtresses.* — *Instructions aux élèves;* dans chaque partie, il fait autant que possible passer les principes généraux avant les maximes particulières. Cette disposition peut avoir ses avantages pour des lecteurs peu expérimentés. C'est sans doute la plus naturelle et la plus claire dès qu'on se décide à rompre la suite chronologique pour chercher un ordre logique.

(2) Par exemple, p. 44 : « J'ai encore à vous recommander de ne leur jamais rien dire de déraisonnable, et encore moins de leur jamais faire faire des choses qu'elles voient bien, ou qu'elles verront un jour ne l'être pas. » P. 106, le sens du mot *opiner*; etc.

« où l'observation dépassant la mesure ou ne répondant plus à nos mœurs, prête le flanc à la critique ». Mais combien de pensées fines ou profondes auraient gagné à être soulignées au passage par une plume si ferme et si délicate, à être mises dans tout leur jour, rattachées à nos préoccupations habituelles, appuyées d'un mot ou rectifiées dans leur nuance! Ce qui est « de pédagogie courante » s'adresse par cela même à des lecteurs nombreux, d'une culture assez inégale. M. Gréard ne peut ignorer de quel prix eût été pour tous un sobre commentaire donné par lui çà et là, sur quelques points de doctrine qu'il eût choisis, dégageant les principes pour ceux qui n'ont en pédagogie que des instincts et un savoir-faire empirique, prêtant l'autorité de son expérience précise aux vérités demeurées un peu vagues, ou dont l'intérêt actuel peut échapper, faisant penser enfin les philosophes et charmant les délicats par de simples notes jetées en passant, d'autant plus appréciées peut-être, pour n'être pas strictement nécessaires (1). Quant à « mettre en regard des pensées de Mme de Maintenon les pensées analogues des moralistes ses contemporains ou des autres pédagogues français, » M. Gréard se reproche à tort de ne l'avoir pas fait : c'est une tâche d'un certain intérêt, mais qui peut être faite par d'autres.

Il est d'ailleurs juste de le dire, si l'interprétation et la critique ne sont pas présentées parallèlement au texte, on en trouve tous les éléments dans une introduction de plus de soixante pages, d'une densité, d'une ampleur, d'une vie singulières. C'est une monographie vraiment magistrale. Quelle bibliothèque pédagogique nous aurions, le jour où une collection des grands pédagogues serait complète, dans laquelle chacun d'eux serait présenté au public par une étude historique de cette valeur! Une telle biographie est la vivante peinture d'un caractère, et connaître ainsi un personnage est le seul moyen de bien comprendre son œuvre.

M. Gréard biographe tend, ou plutôt aboutit (car visiblement

(1). Les notes sont assez nombreuses dans l'ouvrage de M. Cadet, et la plupart très bien venues. Quelques-unes ont un caractère pédagogique ; le plus grand nombre consistent en éclaircissements et en rapprochements historiques.

il n'avait point de parti pris) à dissiper les préventions dont Mme de Maintenon est l'objet. Il s'ensuit que ceux qui partagent ces préventions ne peuvent s'empêcher de rester un peu en défiance devant une étude qui vient déranger leur siège fait : ils n'y veulent voir que le plaidoyer très habile d'un incomparable avocat. Plaidoyer, si l'on veut, mais à coup sûr désintéressé, plaidoyer d'un homme qui a étudié la cause avant de s'engager, et ne l'a faite sienne que parce qu'il l'a trouvée bonne. C'est ce qui rend sa conviction si communicative. Aucun juge impartial ne l'accusera sérieusement de partialité. Il fait la part du feu et la fait même assez large; il concède ce qu'il faut, parfois peut-être plus qu'il ne faut, aux sévérités de quelques historiens; mais en psychologue qui connaît les hommes, en moraliste équitable qui comprend trop bien pour être sans pitié, il a senti qu'il était trop commode de charger une femme de toutes les fautes d'un règne, que la prodigieuse fortune de cette femme, non seulement ne justifiait pas tant de rigueurs, mais ne s'expliquait elle-même que par de rares qualités, que ses défauts incontestables n'étaient pas, à leur tour, sans circonstances atténuantes ni compensations, qu'il n'était que juste enfin de la faire au moins bénéficier du respect qu'elle mérite par sa grande création de Saint-Cyr et ses vues supérieures en éducation.

I

Ce qui frappe avant tout dans sa prodigieuse histoire, c'est à quel point la vocation d'institutrice dut être chez elle un don de nature, indépendant de l'éducation reçue. Née dans une prison; à peine connue de son père, homme d'esprit, mais grand viveur et grand fou; forcément négligée par sa mère, femme de sens et de courage, mais sèche, dure et aigrie par le malheur; vouée par cette mère au catholicisme, elle, la petite fille d'Agrippa d'Aubigné; élevée quand même dans la religion protestante par une tante paternelle; forcée par une autre tante d'abjurer à douze ans, après une lutte déchirante; mise au couvent contre son gré, tour à tour à Niort et à Paris (je n'ai rien dit d'un voyage à la Martinique où elle avait passé une partie de sa première enfance), — peut-être ce décousu même

de sa propre éducation a-t-il contribué à lui faire sentir tout le prix d'une éducation suivie et une. Il est probable du moins que sa propre expérience comme jeune fille pauvre, livrée au monde à quatorze ans, comme jeune femme, mariée à seize ans à un homme vieux et contrefait et veuve à vingt-cinq, ne fut pas étrangère à sa sollicitude pour les jeunes filles nobles sans patrimoine. Mais n'est-ce pas merveille qu'une enfance si agitée, une jeunesse si aventureuse, aient laissé intactes chez elle des qualités d'esprit et de caractère qui n'ont jamais passé pour communes, qui sont deux fois inappréciables chez une femme de cour? Combien ne fallait-il pas que la sûreté du jugement, la dignité, la simplicité, la raison, fussent le fond même de sa nature, pour résister si bien aux hasards d'une vie toute extraordinaire, qui va de l'extrême dénuement jusqu'à la presque royauté! Raison un peu bourgeoise, il est vrai, jugement plus ferme qu'original, esprit plus remarquable par la netteté que par l'étendue; mais n'est-ce pas aussi une originalité qu'un grand bon sens? Si celui de Mme de Maintenon fut admirable dans les choses de l'éducation, cela ne suffit-il pas pour qu'on lui doive beaucoup pardonner?

Et y a-t-il vraiment tant à lui pardonner? On se prend à en douter, quand on considère combien les reproches qui lui sont faits jurent avec les qualités et les défauts de sa nature. Qualités et défauts la limitaient dans le bien qu'elle pouvait faire, mais plus sûrement encore dans le mal. La sagesse constante, la modération, la discrétion, ne sont pas les attributs ordinaires des grands malfaiteurs politiques. On comprend que cette raison froide et un peu sèche ait irrité un passionné comme Michelet, mais on ne peut guère s'empêcher de croire que l'antipathie l'a rendu injuste. Quant à Saint-Simon, qui, malgré lui, parle quelquefois très bien de Mme de Maintenon, qui lui rend notamment ce beau témoignage, « qu'elle resta fidèle à tous ses vieux amis », on se demande si, quand il l'accuse d'avoir tenu les rênes du royaume pendant toute la fin du règne de Louis XIV et d'avoir contribué personnellement à tous les malheurs de la France, il ne se fait pas l'écho d'imputations vagues inspirées par l'envie. Malgré sa modestie, en effet, sa disposition à s'effacer, sa bienveillance attentive pour tous, elle ne pouvait pas ne point porter ombrage

à beaucoup de gens par sa situation unique dans l'intimité du roi. Mais qu'a l'histoire au juste à lui reprocher? Est-ce cette situation même, la manière dont elle y est arrivée, ou l'usage qu'elle en a fait?

La situation, à coup sûr, était un peu fausse. C'est toujours le cas dans ces unions de la main gauche, qui font qu'on est reine sans l'être, assez dans les secrets d'État pour partager en apparence la responsabilité du pouvoir, pas assez sûre de soi pour l'exercer, surtout pas assez couverte par le prestige royal, dont on n'a en somme que le reflet, pour imposer respect à la malice. Mais cette situation, après tout, est plus digne que celle de favorite, et, dans les sévérités qu'on a pour Mme de Maintenon, on oublie trop la différence. Est-ce sa faute si Louis XIV fut moins heureux après l'avoir épousée qu'avant? Il vieillissait, et la fortune aime les jeunes; il avait cent folies à expier, où elle n'avait été pour rien. En tous cas, il avait, semble-t-il, donné assez de preuves de son despotisme et de son orgueil, pour qu'on lui doive d'attribuer à lui-même ses actes, à la fin de son règne aussi bien qu'au commencement. N'y-a-t-il pas, vraiment, quelque chose d'un peu ridicule, à l'en disculper à demi aux dépens d'une conseillère, quand on sait comme il était homme à subir les conseils? C'est faire trop d'honneur à Mme de Maintenon : elle n'avait pas assez d'envergure pour le rôle qu'on lui prête; et c'est faire une injure gratuite au roi, qui, avec tous ses défauts, n'avait pas celui d'abdiquer son autorité. Il n'y a point de doute pour nous que Mme de Maintenon n'ait gagné sa faveur surtout en entrant dans ses vues, et qu'elle n'eût risqué de la perdre, même après le mariage, en cherchant à lui imposer les siennes. La seule chose avérée, c'est qu'avec ce mariage coïncida une amélioration dans les mœurs de Louis XIV. Il serait curieux qu'on en fît un crime à celle qui, pour avoir su se mettre à haut prix et garder son propre honneur, rendit au moins ce service, à défaut de mieux, de redonner une certaine dignité à une vie jusque-là désordonnée autant que magnifique, irrégulière jusqu'à l'impudence.

Mais la fin ne justifie pas les moyens : peut-être est-ce la manière dont ce mariage fut amené de longue main, qui mérite la réprobation. M. Gréard, qui conte l'histoire assez au long

d'après les témoignages du temps, notamment d'après Mme de Sévigné, voit pour le moins un « manège consommé » dans l'attitude patiente, habile, savamment discrète de Mme de Maintenon, entre le roi de plus en plus sous le charme et Mme de Montespan de plus en plus exaspérée de voir la faveur lui échapper. Nous n'avons aucune raison de ne pas souscrire à cet aveu spontané d'un historien si peu suspect. Mais si manège il y a, Michelet, qui déclarait ne trouver nulle part en Mme de Maintenon la femme, aurait pu la trouver au moins dans ce manège. Sans doute, elle a mis là comme en tout les qualités à demi-viriles de suite, de ténacité patiente, qui étaient sans contredit des traits de son caractère. Mais il faudrait un singulier parti-pris pour ne voir qu'une froide intrigue politique, et ne pas reconnaître des sentiments de femme dans ce long et habile effort pour évincer une rivale méprisée.

Croire que la veuve de Scarron, en acceptant l'éducation des enfants de Mme de Montespan, s'est proposé dès le premier jour de capter la confiance exclusive du roi et de devenir sa femme quand la reine mourrait (la reine, plus jeune qu'elle de trois ans), cela dans le dessein arrêté de faire régner la bigoterie à la cour, de persécuter les protestants, ses anciens coréligionnaires, de disposer des plus hautes charges en faveur de ses protégés sans souci du bien public, — c'est convertir en gros personnage de mélodrame une femme de beaucoup de grâce et d'esprit, qui eut ses faiblesses sans doute, mais plus avouables que celles de beaucoup d'autres, une femme qu'on a le droit de ne pas aimer, si l'on veut à toute force que les femmes manquent de volonté, de raison et d'esprit de conduite, mais qui fut, à tout prendre, digne de plus d'estime que la plupart des grandes dames de son temps.

On parle d'elle quelquefois comme si, en supplantant Mme de Montespan, elle avait trahi une bienfaitrice. Il n'en est rien. Elle était en droit de ne pas se regarder un seul instant comme l'obligée d'une femme qu'elle avait rencontrée chez des tiers sur le pied d'égalité, à qui elle avait inspiré de l'estime, il est vrai, mais sans en éprouver pour elle, au service de laquelle, en tous cas, elle avait déclaré ne vouloir pas entrer. sans doute, en faisant proposer à Mme Scarron d'élever secrète-

ment ses enfants, la favorite avait pu croire qu'elle lui faisait beaucoup d'honneur, et l'on peut être sûr qu'elle avait fait plus d'une envieuse; mais la fierté de l'honnête femme avait montré une répugnance ouverte pour « cette sorte d'honneur un peu singulier ». — « Si ces enfants sont du roi, dit-elle enfin, je le veux bien; mais il ne me convient point de prendre ceux de Mme de Montespan. Il faut que, s'il le désire, le roi me l'ordonne. » Est-ce le « manège » qui commençait? J'y consens; mais au moins faut-il convenir qu'il n'a jamais pris la forme d'un respect ou d'un attachement hypocrites : le reproche d'ingratitude tombe donc. Reste une certaine désinvolture, assez choquante, j'en conviens, à se dégager d'une liaison toute mondaine sans doute, mais que le monde avait pu prendre pour une amitié. C'est là certes un médiocre trait de caractère, que je suis loin de vouloir excuser ou même atténuer. L'amitié est chose si sainte, qu'il faut en respecter jusqu'à l'apparence. Ne pas pousser ce respect jusqu'au plus grand scrupule sera toujours un manque de délicatesse. Mais n'est-ce pas une raison de plus pour éviter avec soin, en pareille matière, de forcer la nuance?

Il n'y a qu'une voix sur la parfaite conscience, sur le zèle intelligent et discret avec lequel elle s'acquitta de la tâche une fois acceptée. Faut-il s'étonner et s'indigner si, entrée dans la place avec les sentiments qu'on vient de voir, elle s'appliqua à établir de plus en plus qu'elle ne relevait que du roi et ne recevait d'ordres que de lui? L'indépendance, de la sorte, tourna vite à la rivalité. La supériorité intellectuelle et morale fit le reste. Cette supériorité était écrasante chez celle dont tous les contemporains s'accordent à louer « les ressources infinies », l'esprit enjoué et toujours juste, l'humeur gracieuse et sérieuse à la fois, toujours égale, le constant désir de plaire, relevé par l'empressement à obliger et la dignité du caractère. Le roi, qui n'avait ni trouvé ni cherché tant de choses réunies dans les passions de sa jeunesse, dut éprouver, j'imagine, en les découvrant dans sa maturité, quelque chose de ce charme dont parle La Bruyère quand il dit : « Une belle femme qui a les qualités d'un honnête homme est ce qu'il y a au monde d'un commerce plus délicieux, l'on trouve en elle tout le mérite des deux sexes. »

L'aima-t-elle, de son côté? Je ne vois vraiment pas quelle

raison l'on peut avoir d'en douter. Qu'en recherchant sa faveur à l'origine, elle obéît à un sentiment très complexe de curiosité, d'amour-propre, d'intérêt même, cela est plus que probable, cela n'est pas féminin seulement, mais humain. Quoiqu'elle déclare fièrement ne s'être jamais souciée des richesses, avoir été « élevée de cent pieds au-dessus de l'intérêt », ne voulant que « de l'honneur », elle avoue elle-même, et l'on peut croire sans lui faire tort, qu'ayant connu la gêne la plus étroite, pour ne pas dire l'extrême pauvreté, vivant depuis son veuvage d'une pension royale fort modique, sa préoccupation en approchant de la cour avait été d'abord « de tâcher d'avoir quelque grâce du roi qui la mît définitivement en état de sortir de la misère ». Ses châteaux en Espagne n'allaient qu'à s'établir quelque part une retraite où elle aurait la paix et la sécurité. « Nous ne mourrons pas de faim », écrit-elle à son frère le jour où elle entre en possession de la terre de Maintenon avec ses douze ou quinze mille livres de revenu. Si elle ne s'en tint pas là, pourquoi l'attribuer à une longue et audacieuse préméditation, au lieu de faire la part des circonstances, de son « étoile » comme elle disait plus tard, je dirai des lois psychologiques les plus simples ? Est-ce que le roi, jeune encore, plus jeune qu'elle, n'était pas séduisant, lui aussi ? Est-ce que la sympathie n'appelle pas la sympathie, presque nécessairement, surtout quand elle vient de si haut? Pourquoi ne pas croire que, la reconnaissance aidant, la vanité, si l'on veut, et l'habitude de relations de plus en plus confiantes et douces, elle se trouva peu à peu éprise à son tour, éprise à sa manière, en femme de tête, mais après tout en femme?

Nul ne peut dire ce qu'il fût advenu de ces sentiments si la reine eût vécu : rien ne nous autorise à croire que les pensées de retraite n'eussent pas alors pris le dessus. Mais quand le veuvage de Louis XIV permit à celle qu'il recherchait d'envisager sans folie la perspective d'une union correcte, où son honneur n'aurait pas à souffrir, n'était-il pas naturel qu'elle s'attachât à un tel rêve, avec toute l'ardeur féminine compatible avec sa solide raison ? De là, son agitation, ses « larmes » durant le séjour de Fontainebleau où sa destinée se fixa. Mme de Caylus, qui en témoigne, ne s'y est pas trompée. En attribuant ce trouble

à « une incertitude violente de son état, de ses pensées, de ses craintes et de ses espérances », elle n'a garde d'insinuer que tout cela fût seulement l'effet d'une sèche ambition. « *Son cœur n'était pas libre*, dit-elle en propres termes, et son esprit était fort agité. » Michelet demandait à voir la femme, la voilà.

Le mariage fait, car tout secret qu'il fût, il n'a jamais été mis en doute, est-il vrai que Mme de Maintenon n'usa que pour le malheur public de l'autorité qu'il lui donnait? Ici encore les reproches les plus graves sont articulés, ce me semble, un peu légèrement. Louis XIV, cela est vraisemblable, la consultait souvent, d'autant plus volontiers, sans doute, qu'elle se dérobait, et que, loin d'abuser de son crédit, elle en usait avec une discrétion presque affectée, crainte de le compromettre. Si elle mérite un reproche à ce sujet, c'est justement et avant tout d'avoir manqué de courage, de n'avoir, par peur de déplaire, ni fait tout le bien qu'elle eût pu faire, ni empêché tout le mal qu'il ne tenait peut-être qu'à elle d'empêcher. Il semble certain, par exemple, qu'entre le roi et Racine son rôle fut au moins faible et tristement effacé. Mais ne voit-on pas que ce reproche, s'il est fondé, est en contradiction avec celui qu'on lui adresse d'autre part, d'avoir partout placé, poussé, imposé ses créatures? Sans doute, sollicitée à l'infini (il n'est pas besoin pour cela d'être si près du trône), elle dut avoir ses préférences, et l'occasion ne lui manquait pas de les manifester utilement, puisque le roi aimait à travailler auprès d'elle, la plupart du temps dans sa chambre. Mais elle n'était pas femme, soyons-en sûrs, à insister beaucoup pour un protégé qui eût déplu. C'est là, je le répète, le petit côté de son caractère : laissons-lui au moins le bénéfice de cette circonspection un peu égoïste, de cette prudence trop peu brave; ne lui prêtons pas un rôle qui serait celui d'une reine impérieuse ou d'une courtisane impertinente : elle était au-dessous de l'une autant qu'au-dessus de l'autre.

Il paraît dès lors bien difficile de lui attribuer dans un acte comme la Révocation de l'Édit de Nantes la part active, l'initiative cruelle que lui prête la légende. Là encore, je me figure qu'elle pécha infiniment plus par faiblesse, respect humain, peur de se compromettre, que par fanatisme et franche com-

plicité. Cet acte essentiellement politique, dont on espérait merveilles et qu'on était loin de croire d'abord si gros de conséquences sanglantes, elle eut tort d'y donner les mains, mais aurait-elle pu l'empêcher? Ses sentiments à ce sujet durent être singulièrement complexes. Religieuse par nature, surtout par esprit d'ordre et de discipline, elle avait fini, cela ne paraît pas douteux, par entrer sincèrement dans l'esprit catholique, et l'on peut d'autant mieux croire qu'elle en souhaitait le triomphe, que le triomphe de l'Église était pour elle celui de l'autorité royale. D'autre part, elle avait été assez attachée à la réforme, elle avait assez lutté, assez souffert de sa conversion forcée, pour qu'il soit difficile d'admettre qu'elle fût dépourvue de toute pitié, de toute secrète sympathie envers les protestants. Elle se sentait si bien suspecte à cet égard, que, de son propre aveu, c'est la peur de paraître encore des leurs qui l'empêcha de prendre leur défense. « L'on est bien injuste de m'attribuer tous ces malheurs... Je gémis des vexations qu'on fait : mais pour peu que j'ouvrisse la bouche pour m'en plaindre, mes ennemis m'accuseraient encore d'être protestante, et tout le bien que je pourrais faire serait anéanti. » Il y a loin de ce respect humain, si sévèrement qu'on le juge, au reproche de zèle militant et de fanatisme barbare. Aussi ce reproche, Voltaire le lui a-t-il épargné. C'est un défaut pour lequel il n'eût pas été tendre, s'il l'avait seulement soupçonné; mais il a vu plus profondément.

Il a vu ce que Lavallée depuis, ce que M. Gréard en dernier lieu, ont mis pour nous hors de contestation : que les torts de Mme de Maintenon furent aussi grands peut-être, mais autres, à coup sûr, et plus simples que ceux que lui prête une antipathie traditionnelle; qu'elle « toléra » le mal plutôt qu'elle ne le fit, qu'elle manqua de courage plutôt que d'honnêteté, qu'elle fut sage et même bonne, mais d'une façon trop réservée, trop molle et trop étroitement personnelle (1). Voilà

(1) C'est ici qu'un texte donné par M. Cadet m'oblige à apporter moi-même un correctif à cette apologie, toute juste qu'elle continue à me paraître dans les grandes lignes. Mme de Maintenon aurait engagé son frère à acheter des terres des Huguenots, pour bien employer une somme d'argent qu'elle lui faisait avoir : « On donne des terres en Poitou et la désolation des Huguenots en fera encore vendre. » Voilà un trait vraiment odieux. Il est vrai que cette

pourquoi sans doute elle ne sera jamais entièrement sympathique à ceux-là mêmes qui la défendent par esprit de vérité et de justice. Elle n'a aimé rien jusqu'au sacrifice, ni personne plus qu'elle-même. L'abandon, l'oubli de soi lui ont toujours fait défaut, c'est-à-dire les qualités suprêmes de son sexe, ce qui le met parfois si fort au-dessus de l'autre. Ces qualités, on n'a pas très bonne grâce à les exiger trop rigoureusement, et c'est flatter les femmes, qu'affecter de ne pas reconnaître pour une d'elles celle qui en a manqué. On peut être une femme incomplète : Mme de Maintenon le fut en cela ; d'autres le sont d'une autre façon et qui n'est pas toujours plus louable.

Mme de Maintenon a fondé Saint-Cyr : parmi les femmes auxquelles l'histoire est sévère, en sait-on beaucoup dont l'ambition et l'égoïsme aient abouti à produire une œuvre meilleure, une création plus grande et plus durable ? Au comble de ses vœux, elle s'est souvenue de ses commencements : elle a pensé aux jeunes filles nobles et pauvres, a attiré sur elles l'attention et les libéralités du roi, a fondé en leur faveur un asile où des milliers d'entre elles, durant un siècle, ont trouvé une éducation imparfaite sans doute, mais simple, saine, sensée, supérieure à celle qui se donnait partout de leur temps. N'est-ce rien que cela ? Et parce qu'il a plu à quelques historiens d'en faire bon marché, ne sera-ce pas au moins un titre à nos yeux ?

---

lettre est du 2 septembre 1681, fort antérieure par conséquent à la persécution proprement dite, qui finit par exciter sa pitié. Mais il n'importe ; nous avons là une note particulièrement déplaisante, qui ne s'explique plus, comme l'admiration enthousiaste de Mme de Sévigné pour les dragonnades, par la seule ardeur catholique et l'esprit du temps. Une telle marque de sécheresse, un esprit si froidement pratique, qui se manifeste sous cette forme et à cette occasion, voilà qui fait autrement de tort au cœur de Mme de Maintenon que la célèbre lettre dans laquelle elle annonce à son cousin, M. de Villette, qu'elle a fait enlever et convertir ses deux enfants et qu'elle n'entend pas les lui rendre : « Recevez avec tendresse la plus grande marque que je puisse vous donner de la mienne... » On peut comprendre tous les écarts de l'intolérance dans un milieu où l'idée même de la tolérance eût passé pour monstrueuse, dans un siècle où Locke seul, en Angleterre, commençait à parler de la liberté de conscience ; mais la petite-fille d'Agrippa d'Aubigné voyant dans « la désolation des Huguenots » l'occasion d'un placement avantageux, en vérité cela passe la mesure.

II

Le procès politique, on le voit, peut se plaider séparément, se gagner même, j'ose le dire, à condition que l'on ne veuille pas prouver trop. Mais on fait aussi à Mme de Maintenon, Michelet surtout, un procès pédagogique, et c'est ce dernier principalement qui nous intéresse. L'un et l'autre d'ailleurs sont connexes; elle ne peut que gagner à ce qu'on ne les sépare pas. Si j'ai tenu à exposer d'abord la cause politique ou proprement historique, c'est qu'elle met en lumière d'une façon plus directe le caractère de notre personnage. De même que, dans la pratique, on ne fait rien en éducation sans l'autorité du caractère, de même, quand il s'agit de juger l'œuvre et la doctrine d'un pédagogue, la première chose qu'on a besoin de savoir c'est ce qu'il a été comme homme, quelle a été la source de ses inspirations et la valeur de ses mobiles.

Mme de Maintenon était née « institutrice ». M. Gréard nous la montre, tout enfant, apprenant à lire à sa gouvernante, plus tard, à Niort, faisant spontanément la classe avec passion, en l'absence de la mère Céleste, partout et toujours joignant au goût et au don de communiquer ce qu'elle savait, le goût et le don de faire régner l'ordre autour d'elle. Faut-il prendre texte de là pour dire qu'elle n'avait de l'institutrice que les qualités de tête, les moins féminines et les moins aimables, le sec besoin de commander, de régenter, de démontrer, sans un élan du cœur? L'allégation serait très forcée, comme on va le voir. « Elle s'attachait aux enfants, et les enfants la recherchaient »; les enfants, on le sait, ne recherchent que ceux qui les aiment. « Je les avais toujours autour de moi, dit-elle elle-même, j'apprenais à lire à l'une, le catéchisme à l'autre, et leur montrais tout ce que je connaissais. » La vérité, cependant, c'est que parmi les dons de l'éducateur, dont aucun peut-être ne lui fit entièrement défaut, ceux qu'elle eut le plus et manifesta de préférence, ce furent ces dons moins aimables que solides, qui tiennent essentiellement à la rectitude du jugement.

Louis XIV, dit-on, l'appelait en riant *La Raison*, consultait *Sa Solidité*. Il est incroyable, en effet, combien ces deux mots revien-

nent souvent sous la plume de ses biographes et sous la sienne propre. Elle ne se les applique pas à elle-même, bien entendu; mais en général, on le sait, les qualités dont on parle tant, qu'on demande continuellement aux autres, sont celles-là mêmes auxquelles on prétend pour son compte : on ne les priserait pas tant si l'on ne croyait pas les avoir. Et on les a. Je tiens pour un point acquis de la science des caractères, qu'on tend toujours plus ou moins à devenir l'homme qu'on se figure être, à prendre effectivement les qualités qu'en secret on s'attribue : l'opinion qu'on a de soi n'est pas seulement un signe de notre personnalité, c'en est un facteur. Il est peu d'exemples où se vérifie mieux le dire de ceux qui croient que notre nature se trahit par notre vocabulaire. Dans le vocabulaire de Mme de Maintenon il serait faux de prétendre que les mots cœur, sympathie, amour, et tous ceux de cette famille n'ont point de place, mais la place qu'ils occupent est minime, à coup sûr, au prix de celle qui est faite aux mots exprimant les qualités de tenue, de jugement droit et circonspect, de volonté correcte et ferme.

On dirait qu'à ses yeux le cœur ne pouvait être qu'un guide suspect. Elle semble le tenir en défiance, comme si rien de *solide* ne pouvait venir de lui, comme si l'on ne pouvait sans imprudence y faire appel dans l'éducation. De là quelque chose d'étroit, de tendu à la fois, et pourtant d'un peu négatif, dans l'idéal qu'elle a en vue. On ne donne que ce que l'on a, dit le proverbe; on éprouve rarement, ajouterai-je, le besoin de trouver chez les autres ce que soi-même on n'a pas, et de les façonner autrement qu'à son image. Manquant presque entièrement pour son compte de spontanéité et d'abandon, Mme de Maintenon s'est trop peu souciée d'en faire avoir aux jeunes filles de Saint-Cyr; encore moins a-t-elle senti tout le parti qu'on pouvait tirer de ces dispositions naturelles comme moyens d'éducation : « Sa vie, dit M. Gréard, dans un passage où il résume en traits excellents l'impression qu'elle lui laisse, sa vie porte d'un bout à l'autre la marque de l'effort et du triomphe de la volonté... ; son premier mouvement la portait quelquefois aux extrêmes; mais elle savait se ramener dans les règles, et dès qu'elle y était revenue, elle s'y fixait... Elle s'était imposé dès sa jeunesse des maximes où tout semblait comme tendu par une

préoccupation de respectabilité. » Voilà précisément la clef de toute sa pédagogie, voilà le caractère dominant des règlements de Saint-Cyr, des instructions de tout genre qu'elle y envoie ou y apporte presque chaque jour durant tant d'années. Établir une exacte discipline dans la maison, et par là dans chaque esprit, donner aux jeunes filles des habitudes d'ordre, de simplicité, de réserve, de patience, d'obéissance, dompter les fausses délicatesses, pourchasser les prétentions, faire régner comme vertu fondamentale le respect, respect des autres, de soi-même, respect de la raison et de la règle, voilà avant tout ce qu'elle se propose. Cette fin donnée, les moyens s'ensuivent.

Mais c'est là justement le point du débat. Une éducation ainsi conçue n'est-elle pas nécessairement défectueuse ? N'est-elle pas sèche, étroite et courte, sans chaleur, sans visées supérieures? La direction pédagogique de Saint-Cyr mérita en partie ces reproches, auxquels il faut de bonne grâce faire leur part. En premier lieu, l'instruction y fut médiocre, réduite presque à un minimum, comme si on eût craint d'ouvrir trop les esprits. C'était moins peut-être défiance avouée du savoir que faute d'en voir toute l'utilité pour les jeunes filles dont on avait charge. Toujours est-il que le programme de nos écoles primaires déborde aujourd'hui en tous sens et dépasse de beaucoup celui de Saint-Cyr, où cependant l'on pouvait entrer dès l'âge de sept ans et rester jusqu'à vingt. Ce modèle des écoles secondaires du temps, cette sorte d'école normale (car non seulement les maîtresses y étaient prises parmi les élèves mêmes de la veille, mais l'on visait expressément à ce que toute élève sortie de la maison en répandît au dehors l'esprit et l'influence) était moins une école, à proprement parler, qu'une maison d'éducation au sens étroit de ce mot. Même quand ce fut une véritable institution d'État, si lourde au budget royal que Louvois osait s'en plaindre, on s'en tint presque pour les études à ce qu'on faisait à Rueil ou à Montmorency, quand Mme de Maintenon préludait à son grand dessein en réunissant à sa portée et pour son plaisir quelques jeunes filles, à qui elle faisait apprendre « leur religion, à lire, à écrire et à compter ». Que fallait-il de plus pour former des femmes de bon sens, de bonne conduite et de bonne compagnie ?

Au début on avait voulu faire plus, cultiver l'imagination et le goût, donner carrière à l'esprit; mais on eut peur des résultats. Parce que les jeunes filles avaient trop bien joué Esther et Athalie, on les sevra brusquement de toute fine culture, de tout plaisir littéraire, comme d'un luxe dangereux. Il faut le dire franchement, dans cette réaction contre elle-même, dame Raison se trouva en défaut et manqua pour le moins de sûreté. Commencer par tourner la tête à ses pensionnaires en leur faisant jouer la comédie devant la cour, sans s'aviser qu'on commet au moins une imprudence, voilà certes qui était peu digne de tant d'expérience et de tant de gravité et voilà ce qui donne prise à ceux qui veulent qu'elle n'ait d'abord songé qu'à s'occuper en « amusant » le roi. Puis, passer de là soudain à la plus grande sévérité, mettre tout le monde en pénitence intellectuelle, condamner aux exercices de grammaire les esprits qu'on a grisés de succès, leur donner à peine de sèches notions d'histoire, et pour lecture presque unique saint François de Sales, après les avoir enchantés des vers de Racine, tout cela sans paraître soupçonner qu'il y a un milieu entre ces extrêmes, c'était assurément manquer de largeur dans les vues: il était bien la peine d'être la sagesse en personne, pour tomber ainsi d'une faute dans une pire.

Pendant que nous en sommes aux aveux, notons que la réforme faillit fausser tout le caractère de l'œuvre. La maison avait été d'abord toute laïque, on en fit un couvent, malgré la répugnance du roi, qui n'avait pas voulu, disait-il, faire des religieuses, et contre l'avis du P. La Chaise lui-même, de qui M. Gréard cite le très curieux témoignage : « L'objet de Saint-Cyr n'est pas de multiplier les couvents, qui se multiplient assez d'eux-mêmes, mais de donner à l'État des femmes bien élevées; il y a assez de bonnes religieuses et pas assez de bonnes mères de famille; les jeunes filles seront mieux élevées par des personnes tenant au monde. » Tel avait été aussi à l'origine le sentiment de Mme de Maintenon, qui savait « les misères des couvents » et se défiait de la séquestration des religieuses, de leur oisiveté, de « leur sottise ». Et la voilà tout à coup, apeurée des suites de sa propre imprudence, qui se prend à douter de la raison séculière, qui convertit en monastère régulier,

sous la surveillance d'un esprit honnête mais étroit, l'évêque de Chartres, une création jusque-là si originale, au risque de lui ôter sa raison d'être. Comment s'étonner, dès lors, qu'à voir les choses par la surface, on se refuse à lui accorder de plein droit l'honneur de ce que Saint-Marc Girardin appelle « la première sécularisation de l'éducation des femmes » ? On comprend que ceux aux yeux de qui cette œuvre nettement conçue, fermement exécutée, eût été un service de premier ordre, et, à cette date, un coup de génie, sans égal peut-être dans l'histoire de l'éducation, ne pardonnent pas volontiers à celle qui a fait naître, puis trompé une telle espérance. Il n'en faut pas davantage pour expliquer leur défiance à l'égard de Saint-Cyr ainsi réformé, pour justifier, dirai-je, jusqu'à un certain point, la mauvaise humeur avec laquelle ils relèvent les erreurs découlant de cette infidélité aux principes qui leur sont chers.

Qu'on nous permette de ne pas discuter une à une ces erreurs, dont nous ne prenons nullement la défense. Elles sont toutes impliquées dans des formules générales comme celles-ci, que nous condamnons autant que personne, et que l'on critique assez en les citant. « Les femmes ne savent jamais qu'à demi, et le peu qu'elles savent les rend fières, dédaigneuses, et dégoûtées des choses solides. » — « Dieu préserve les demoiselles de faire les savantes et les héroïnes; il suffit qu'elles ne soient pas plus ignorantes que le commun des honnêtes gens. » — « La lecture fait plus de mal que de bien aux jeunes filles... Les livres excitent une curiosité insatiable,... risquent d'élever trop et d'enfler l'esprit... », etc.

Ce que nous voudrions montrer, textes en main, c'est que sous peine d'extrême injustice, il faut mettre une mesure même à de si justes reproches. Si réelles que soient ces faiblesses de Mme de Maintenon, elles ont eu en partie leur excuse dans l'esprit de son temps, ou plutôt dans la crainte louable de faire des précieuses ; elles n'ont pas été en fait aussi graves qu'en apparence ; enfin et surtout elles ont trouvé une ample compensation dans des mérites de premier ordre, dont il serait inique de ne pas lui tenir compte.

Tout fastidieux qu'il soit de répéter un tel lieu commun,

c'est le cas ou jamais de rappeler que le XVIIe siècle a été, en France, essentiellement un siècle d'autorité. Quand les plus mâles esprits ne s'émancipaient qu'à grand'peine, toujours incomplètement, de l'autorité ecclésiastique, comment exiger plus de décision d'une femme écrivant pour des femmes, ayant directement charge d'âmes, édictant des mesures d'une portée pratique immédiate, et cela sous le couvert de l'autorité royale, dans le temple du droit divin ? Même aux philosophes. il faut demander une seule chose dans un tel temps, c'est de ne concevoir l'autorité que tempérée par la raison, identique à elle pour mieux dire, et faite pour assurer son triomphe. N'est-ce donc rien que Mme de Maintenon, qui ne se piquait pas d'être philosophe, ait professé en somme, et fait régner par l'intermédiaire de ses religieuses, avec l'assentiment de son directeur, des maximes pédagogiques hautement, absolument rationnelles ? Pas un précepte d'elle qui se présente au nom d'une autre puissance ni qui prétende à une autre sorte d'autorité. « Vous savez, écrit-elle, que ma folie est de vouloir faire entendre raison à tout le monde. » Saint-Cyr est un couvent, mais, en vérité, il faut le savoir, tant elle s'applique à faire qu'on y sente le couvent aussi peu que possible, tant elle parle librement, sévèrement, des défauts des maisons religieuses, « où même il arrive quelquefois qu'une fille qui a peu apporté est moins bien traitée qu'une autre ». Une fois ou deux on a une crainte; elle commencera ainsi par exemple sa réponse à une maîtresse, qui lui demande s'il ne faut point faire quelque exemple pour arrêter l'esprit de mutinerie dans sa classe : « Je vous dirai toujours la même chose, priez pour elles en ces occasions. » On s'en étonne, tant cela est peu dans le ton général; mais ceux qui voudraient en sourire, comme d'un trait qui marquerait à lui seul le caractère mystique, c'est-à-dire négatif de la discipline à Saint-Cyr, n'ont pas loin à aller pour se convaincre que cette discipline, bien que douce, n'en était pas moins habile et ferme, et fondée sur une très sûre connaissance de la psychologie féminine.

Entre cent passages qui le prouvent, on n'a que l'embarras du choix. Nulles traces de cette bigoterie dont on parle tant. Au contraire, une préoccupation constante d'en préserver les

élèves, et d'en détourner les maîtresses. « Il ne s'agit point de faire des religieuses..... Que la piété qu'on leur inspire soit solide, simple, gaie, douce et libre; qu'elle consiste plutôt dans l'innocence de leur vie, dans la simplicité de leurs occupations, que dans les austérités et les retraites. Quand une fille instruite dira et pratiquera de perdre vêpres pour tenir compagnie à son mari malade, tout le monde l'approuvera; quand elle aura pour principe qu'une femme fait mieux d'élever ses enfants et d'instruire ses domestiques que de passer la matinée à l'oratoire, on s'accommodera très bien de cette religion, et elle la fera aimer et respecter. » — « Faites-leur voir que la vraie piété est de remplir ses devoirs; qu'elles apprennent celui des femmes, celui des mères, ce que l'on doit d'édification au prochain, et quelle sorte de vie elles peuvent et doivent mener dans le monde. » — « Il faut bien se garder de leur peindre la dévotion triste et austère, mais au contraire gaie par le repos d'une bonne conscience; il ne faut pas caresser plus que les autres celles qui paraissent les plus dévotes; vous en feriez des hypocrites. Il ne faut point leur donner des pratiques religieuses, mais les élever en bonnes séculières... L'essentiel est cette simplicité dans toute leur conduite, cette droiture dans leurs intentions, cette bonne foi dans tout ce qu'elles font. »

Sans cesse elle rappelle aux maîtresses que, toutes religieuses qu'elles sont, elles n'ont pas été instituées pour donner leur temps aux raffinements d'une dévotion étroite, mais pour former des femmes laïques, « dans un esprit de christianisme et de raison. » — « Vous avez voué (fait vœu) d'élever et d'instruire toute votre vie; voilà un assez grand ouvrage... Que toutes les instructions, les conversations, les réprimandes, les punitions, les récompenses, les complaisances, les relâchements, soient employés pour les rendre vertueuses, de bonnes mœurs, modestes, discrètes, silencieuses, secrètes, bonnes, justes, généreuses, aimant l'honneur, la fidélité, la probité, faisant plaisir dans ce qu'elles peuvent, ne fâchant personne, portant partout la paix, ne désunissant jamais, ne redisant que ce qui peut plaire et adoucir... Voudriez-vous renoncer à ce noble travail? Ne quittez pas vos emplois pour une prière que Dieu ne vous demande pas. » Ce

beau programme est-il de la première période? Nullement. Il est de 1708, de ce temps même où l'on nous représente Mme de Maintenon, septuagénaire, plus absorbée que jamais par les préoccupations d'une religion formaliste et morose. Toutes les citations qu'on vient de lire, et je pourrais les multiplier à l'infini, sont postérieures à la réforme; l'une, même, est de 1691, du moment précis où commençait si violente « la période de pénitence »; n'est-ce pas une preuve certaine que cette pénitence n'eut pas tout à fait le caractère fâcheux qu'on lui prête, et que la réforme ne faussa pas autant qu'on le croit l'esprit de la fondation?

Pour dire toute ma pensée, je ne sais trop s'il faut regretter sans réserve cette révolution dont on a fait si grand bruit, et s'il ne serait pas plus juste d'y voir encore une preuve d'honnêteté et de bon sens de la part de Mme de Maintenon. Les *repentirs*, dans une œuvre, sont rarement tout à fait heureux; pourtant, quand on a fait une faute grave, le mieux n'est-il pas de la réparer? La faute, évidemment, c'était de n'avoir pas vu tout d'abord ce qu'il y avait de chimérique, pour ne pas dire de contradictoire, à vouloir donner à des jeunes filles pauvres une éducation rigoureusement simple et appropriée à leur état, dans les conditions si dangereuses où Saint-Cyr se trouvait placé. C'était de n'avoir pas compris d'avance que dans le voisinage de la cour la plus fastueuse qui fut jamais, objet de l'attention de Louis XIV et de la curiosité de tout le monde, les demoiselles ne pouvaient manquer de perdre pied dans les idées de grandeur et de vanité, si l'on ne prenait pas un soin tout particulier, ou plutôt quelque soin qu'on prît de combattre en elles ces tendances et de leur épargner les occasions. On s'aperçut un peu tard que les modèles de *Conversations* fournis par Mlle de Scudéry, les prônes de Fénelon, la musique de Lulli, les tragédies de Racine, les exercices de composition et de diction, n'étaient pas un remède suffisant contre les prétentions ambitieuses; mais ne vaut-il pas mieux tard que jamais, et n'y a-t-il pas quelque chose d'honorable dans la vivacité même avec laquelle Mme de Maintenon, en ouvrant les yeux, sentit sa responsabilité? « Il n'est que trop vrai que le plus grand mal vient de moi... Il n'y a point de maison au monde qui ait

plus besoin d'humilité extérieure et intérieure que la nôtre : sa situation près de la cour, sa grandeur, sa richesse, sa noblessse, l'air de faveur qu'on y respire, les caresses d'un grand roi, les soins d'une personne en crédit, l'exemple de la vanité et de toutes les manières du monde qu'elle vous donne malgré elle par la force de l'habitude, tous ces pièges si dangereux nous doivent faire prendre des mesures toutes contraires à celles que nous avons prises... Ne soyons point honteuses de nous rétracter, changeons nos manières d'agir et de parler, et demandons instamment à Dieu qu'il ôte de votre maison cet esprit d'élévation, de raillerie, de subtilité, de curiosité, de liberté de juger et de dire son avis sur tout..., qu'il ôte cette délicatesse, cette impatience des moindres incommodités : le silence et l'humilité en seront les meilleurs moyens. » Vraiment, peut-on ne voir dans ce *mea culpa* que sottise ou grimace ? N'est-ce pas plutôt un retour, retour maladroit et trop brusque, malheureux en partie, par conséquent, mais sincère du moins autant que nécessaire, au sentiment vrai de la situation ? Ici encore, en d'autres termes, une situation fausse ne fut-elle pas la principale cause du mal qu'on dénonce et qu'on exagère? et ceux qui en triomphent sont-ils bien sûrs qu'ils eussent mieux fait dans le même cas ?

Pour ce qui est de la part trop restreinte faite au sentiment, la défense de Mme de Maintenon est à nos yeux moins difficile encore : il n'y a qu'à remettre les choses au point. Le XVIIe siècle n'est pas le XVIIIe; il ne faut pas demander à Mme de Maintenon de parler le langage de Rousseau. Elle a charge, d'ailleurs, de trois cents pensionnaires, à qui ses instructions sont immédiatement appliquées; Rousseau dirige selon sa fantaisie un élève unique et imaginaire. Et puis, ceux qui ont sans cesse à la bouche les mots nature et sentiment ne sont pas toujours ceux qui ont le plus de sentiment et qui connaissent ou respectent le mieux la nature. Peut-être est-ce le plaisir de la surprise; mais, prévenu comme je l'étais contre la sécheresse de Mme de Maintenon, contre le caractère guindé qu'on attribue à tout ce qui vient d'elle, j'ai été charmé, je l'avoue, de lui trouver tant de cœur et un goût si vif du naturel. Peu s'en faut qu'elle n'ait dit avec autant de saveur que Rousseau, plus de soixante ans

avant lui, une notable partie de ce qu'il y a de bon dans l'*Émile*.

Elle aime ses filles autant qu'on peut le souhaiter — ce fut sa passion la plus vive ; elle veut aussi que tout le monde les aime dans sa maison et soit tout à elles. Le mot souvent cité : *Ces pauvres enfants, j'aime jusqu'à leur poussière*, n'est-il pas charmant ? « Nous fûmes toutes pénétrées de la manière tendre dont elle dit ces paroles, et nous pensâmes en pleurer, » dit celle qui rapporte ce trait. Ce n'est pas l'expression banale d'un intérêt de commande dans une visite d'apparat faite au passage. Elle vient les voir chaque jour, elle a un appartement à Saint-Cyr, où, d'année en année, elle passe plus de temps : c'est son lieu de prédilection, son asile préféré contre les agitations de la vie de cour. A toute heure elle paie de sa personne, préside à la toilette des plus petites, qu'elle aime à peigner de sa main, assiste aux classes, qu'elle fait elle-même de temps à autre, s'entretient avec les grandes, que tantôt elle va trouver, tantôt reçoit chez elle, anime, soutient, dirige les maîtresses par des causeries pleines à la fois de substance et de grâce, même dans les résumés trop secs qui nous en sont restés. Quelle maison eut jamais la fortune d'être inspectée de la sorte, de recevoir une direction supérieure aussi continuelle, aussi une et aussi cordiale (1) ?

Et quel langage tient-elle à ces religieuses ? On ne peut assez le répéter, elle les adjure sans cesse de ne pas donner dans « une dévotion de travers », de regarder comme les premières vertus de leur état « la droiture de l'esprit, la bonne humeur, une grande douceur et une patience sans bornes », un dévouement de tous les instants aux demoiselles. « Faites-vous en aimer, non par mollesse et par amour-propre, mais afin de faire servir à leur bien le pouvoir que vous aurez sur leur esprit... Pour acquérir ce pouvoir, montrez-leur de l'amitié, faites-leur tous les plaisirs qui ne pourraient leur nuire, supportez-les dans leurs infirmités, consolez-les dans leurs tristesses, attendez-les avec une

(1) Le défaut d'unité, de suite, et quelquefois de cordialité dans la direction supérieure, est le plus grand mal de la plupart de nos établissements d'instruction aux divers degrés. Ceux qui font exception à cet égard, sont ceux dont tout le monde connaît l'excellent esprit et la valeur.

grande patience, soulagez-les dans leurs maux; ne montrez jamais d'inclination pour les plus agréables... Ne leur permettez jamais des pratiques qui puissent nuire à leur santé. » Et à une maîtresse qui manquait d'aménité : « Vous parlez à vos enfants avec une sécheresse, un chagrin, une brusquerie qui vous fermera tous les cœurs ; il faut qu'elles sentent que vous les aimez... Vous êtes trop d'une pièce, et vous seriez très propre à vivre avec des saintes ; mais il faut savoir vous plier à toutes sortes de personnages, et surtout à celui d'une bonne mère qui a une grande famille qu'elle aime également. » — « Il faut avoir un ton gai, et des manières d'une bonne mère avec ses enfants. »

Oui, dira-t-on, mais les demoiselles étaient comme soustraites à leur famille véritable, qui ne les voyait qu'au parloir, tout au plus quatre fois par an : Quoi de plus contre nature ? — C'est faire le procès de l'internat, et nous n'avons nulle envie d'en prendre ici la défense. L'internat fut rigoureux à Saint-Cyr; nous qui l'avons mitigé, et qui commençons à en médire, nous pouvons être sévères pour ceux qui l'ont admis sans scrupules ? Sommes-nous bien sûrs, pourtant, que l'avenir ne le sera pas pour nous à aussi bon droit ? Ce mal nécessaire, comme nous l'appelons aujourd'hui, n'était-il pas plus nécessaire encore à Saint-Cyr, étant donnés le lieu, le temps, le but de l'institution, la clientèle appelée des quatre coins du royaume ? Mme de Maintenon était logique. Ayant pris la charge entière, elle entendait avoir toute l'autorité. Elle écartait résolument de son œuvre les facteurs extérieurs et inconscients; elle se substituait aux parents, présumés incapables de faire aussi bien, et dont la collaboration lui semblait au moins inutile.

Notre internat tempéré est supérieur sans doute ; l'intention est bonne, qui nous fait à la fois prendre l'enfant et le laisser, ou le rendre aussi souvent que possible à sa famille. A quelles critiques ne prête pas, cependant, ce système bâtard, qui affaiblit l'autorité en la divisant, éparpille la responsabilité, compromet les bons effets du collège sans laisser à la vie domestique le temps de produire les siens, joint enfin aux dangers de l'agglomération et de la réclusion ceux d'une liberté d'autant plus hasardeuse qu'elle est exceptionnelle et incomplète !

Ces jeunes filles que Mme de Maintenon élève loin de leur

famille, au moins les élève-t-elle pour la famille. A chaque page elle insiste pour qu'on leur parle franchement, simplement, des devoirs que la vie leur réserve comme épouses, mères, maîtresses de maison. On leur apprend l'économie domestique, on les exerce à tous les travaux de leur sèxe et aux soins du ménage : toutes font elles-mêmes leurs lits, balaient à tour de rôle. Elle n'entend pas qu'on leur vante la vie monastique comme plus méritante qu'une vie dévouée à soigner des parents, un mari, des enfants : voilà des soins « plus importants que les prières de surérogation ». Il faut voir avec quelle verve elle tance les petites filles qui affectent une fausse pudeur, ou les religieuses qui les laissent se méprendre sur la véritable immodestie. L'une « se scandalise d'avoir entendu son père parler de sa *culotte :* cela n'est-il pas pitoyable? D'autres se disent à l'oreille qu'une femme est grosse : veulent-elles être plus modestes que Notre Seigneur, qui parle de grossesse, d'enfantement, etc.? Une petite demoiselle s'arrêta avec moi quand je voulus lui faire dire combien il y a de sacrements, ne voulant pas nommer le mariage; elle se mit à rire et me dit qu'on ne le nommait point dans le couvent dont elle sortait. Quoi ! un sacrement institué par Jésus-Christ... ne pourra pas être nommé ! Voilà ce qui tourne en ridicule l'éducation des couvents. Il y a bien plus d'immodestie à toutes ces façons-là... Quand elles auront passé par le mariage, elles verront qu'il n'y a pas de quoi rire. Il faut les accoutumer à en parler très sérieusement. »

Toute la discipline, toute l'éducation morale sont, à Saint-Cyr, inspirées de cet esprit. Ce n'est pas, il est vrai, la discipline des conséquences naturelles. Périlleuse toujours, comme M. Gréard l'a si bien montré, illusoire souvent, impossible surtout dans les internats, elle était de toutes manières inapplicable aux jeunes pensionnaires de Saint-Cyr. Mais c'est une discipline essentiellement honnête, je dirais virile, si ce mot ne risquait de faire croire que la bonne humeur en était absente. La vertu par excellence exigée des maîtresses et des élèves est la bonne foi. Lisez (p. 34) la défense de « ce qu'on appelle de méchants enfants, c'est-à-dire enjoués, glorieux, colères, et même un peu têtus », des filles « un peu causeuses, vives et volontaires »; on les préfère non seulement aux « esprits mal faits », mais à

celles dont la docilité molle tient au manque de ressort plutôt qu'à la bonne volonté. Personne ne s'est moqué mieux que Mme de Maintenon de cette éducation de surface, toute machinale et toute formelle, qui, si elle devait suffire aux demoiselles, aurait pu leur être aussi bien donnée par les femmes de chambre de leurs mères. « Elles savent (les femmes de chambre) faire tenir droite, bien tirer la busquière, et montrer à bien faire la révérence. La plus grande faute, selon elles, c'est de chiffonner son tablier, d'y mettre de l'encre : c'est crime pour lequel on a bien le fouet, parce que la gouvernante a la peine de les blanchir et repasser; mais mentez tant qu'il vous plaira, il n'en sera ni plus ni moins, parce qu'il n'y a rien là à repasser ni à raccommoder. Cette gouvernante a grand soin de vous parer pour aller en compagnie, où il faut que vous soyez comme une petite poupée. La plus habile est celle qui sait quatre petits vers bien sots, quelques quatrains de Pibrac qu'on récite comme un petit perroquet. Tout le monde dit : « La jolie enfant ! la jolie mignonne ! La gouvernante est transportée de joie et s'en tient là. Je vous défie d'en trouver une qui parle raison. »

Son idéal, à elle, fut toujours de former des filles capables d'entendre et de parler raison. Au préjudice du cœur ? Point du tout : « Le plus grand de tous les plaisirs est d'en pouvoir faire, » voilà une des maximes qu'elle leur répète sans cesse, qu'elle écrit à la tête de leurs cahiers pour leur servir de modèle. « Ne dites jamais rien qui puisse désunir... craignez de fâcher... n'aigrissez personne. » Ce qui est vrai, cependant, c'est qu'elle leur prêche moins les vertus actives du cœur, l'enthousiasme, les généreuses folies, que la justice dans les sentiments, complément naturel de la justesse de l'esprit(1). Il y a par exemple une

(1) M'accusera-t-on de paradoxe si je fais remarquer que la lacune que je signale ici était moins grave dans l'éducation des filles qu'elle ne le serait dans celle des garçons ? Pour quelques-uns, c'est avec les filles surtout que l'éducation doit toujours faire appel à la sensibilité, parce que c'est leur faculté dominante. A mes yeux, au contraire, plus la faculté d'aimer a une tendance naturelle à prédominer chez les femmes, moins il est besoin de l'exalter. L'éducation du cœur doit consister pour elles moins à exciter l'enthousiasme qu'à le régler, moins à mettre en jeu les passions, fût-ce les plus nobles, qu'à les discipliner. C'est à l'esprit plus lourd et naturellement positif des hommes, qu'il est surtout besoin d'attacher les ailes du sentiment.

anecdote, qu'elle leur raconte deux ou trois fois dans le volume de M. Gréard, et qui finit par faire sourire. Il s'agit de la duchesse de Bourgogne (on sait qu'elle parlait assez volontiers, à Saint-Cyr, du roi, des princes et des choses de la cour ; ce n'est pas en quoi elle montrait le plus de tact, à notre avis, quelque esprit qu'elle mît dans la forme) : « Mme la duchesse de Bourgogne a entrepris un ouvrage pour lequel elle a fait venir une brodeuse, qui passa hier tout le jour chez elle sans qu'on pensât à lui donner à manger. Je m'informai sur les deux heures si elle avait mangé, elle me dit que non ; je la fis dîner et souper, car on ne pensa pas plus à elle le soir que l'on avait fait le matin. Le roi, qui est d'une attention merveilleuse, reprit fort Mme la duchesse de Bourgogne de cet oubli : elle en voulut rire, mais il lui dit qu'il ne pouvait plaisanter d'une pareille chose..... Il faut être toujours occupé à éviter tout ce qui peut faire de la peine aux autres. » La morale est excellente ; mais Mme de Maintenon ne prend pas garde que le récit est peu obligeant pour la duchesse et que, à le redire avec cette complaisance, elle-même manque un peu de charité.

Mais quel ferme sentiment de la justice et de l'honneur ! Témoin ce beau passage d'une instruction à la classe jaune *sur l'indiscrétion* : « Pour éviter les indiscrétions, il faut être occupé des autres plus que de soi ; penser avant que de parler si ce qu'on va dire ne fera de peine à personne, s'il n'aura pas de mauvaises suites ; prendre garde si en se plaçant on n'incommode point quelqu'un. — N'est-ce pas une indiscrétion, dit Mlle Chabrol, de révéler un secret ? — Cela passe l'indiscrétion ; c'est une perfidie qui est bien opposée à la probité dont nous parlions l'autre jour, c'est une infamie dont une personne d'honneur n'est pas capable... Révéler un secret qu'on vous a confié est une trahison, une bassesse... Un secret est un dépôt qui doit être sacré. » — Sous une forme très simple, c'est presque l'esprit stoïcien qui, mêlé au sentiment chrétien, anime tout cet enseignement moral : « Il n'y a de véritable malheur que d'avoir tort. — Il n'y a rien de honteux que de mal faire. »

Le train quotidien de la maison était réglé sur le même ton. Peu de punitions : on les voulait rares, modérées, infligées toujours de sang-froid, jamais sans réflexion et sans avertis-

sement préalable, de nature, en un mot, à réveiller la conscience sans provoquer la révolte ni briser la volonté. Peu de récompenses aussi : « Quand elles font leur devoir, dites-leur donc simplement que l'ouvrage va bien, et rien de plus. » Phrase admirable, si l'on songe qu'il s'agit de petites filles, avec lesquelles on use si largement de récompenses niaises ou qui s'adressent à la vanité; phrase bien digne que nous la méditions, nous qui, même avec nos plus grands jeunes gens de l'enseignement secondaire, ne savons presque rien obtenir du pur sentiment de l'honneur, et n'excitons l'émulation des meilleurs qu'avec des compositions, des concours, des prix, exaltant outre mesure la valeur relative, souvent si médiocre, aux dépens du mérite absolu, sans redouter de substituer l'amour du succès à l'amour du devoir. Nous savons pourtant que Mme de Maintenon tenait autant que personne à faire naître l'émulation. Par quels moyens secondaires et d'ordre temporel? c'est ce qu'on sait fort mal, ce qu'on ne voit pas nettement, du moins, dans les textes que nous avons sous les yeux. Il y avait des prix à Saint-Cyr, nous dit M. Gréard; soit; mais, alors, elle les prisait à leur juste valeur, car, si je ne me trompe, il n'en est pas question une seule fois dans tout ce volume, où reviennent sans cesse les points qu'elle avait à cœur. Je gage que, si elle eût eu dix maisons comme Saint-Cyr sous la main, elle ne se serait jamais avisée de les faire concourir entre elles, et encore moins de juger les directrices et les maîtresses sur les succès des élèves.

Ce qui est plus sûr encore, c'est qu'elle eût proscrit sévèrement cette faute morale autant que pédagogique, que nos mœurs universitaires autorisent pour le moins, si elles ne l'encouragent, et que les jeunes gens appellent en leur argot le « chauffage » des forts aux dépens des faibles. « Il y a, dit une fois Mme Bouju, des maîtresses qui ont l'attrait de s'attacher à perfectionner particulièrement les demoiselles les mieux nées et de plus grande espérance; d'autres, de s'appliquer aux plus défectueuses et aux plus tardives; lequel aimeriez-vous mieux? — Je ne voudrais pas, répondit Mme de Maintenon, en négliger une seule, et je vous conjure, mes chères filles, d'établir pour jamais cet esprit dans votre maison; que les soins soient égaux pour toutes, que l'intérêt soit le même, et qu'aucun de ces

enfants que Dieu et le Roi vous confient ne puisse se plaindre avec justice d'avoir été moins bien traité que d'autres. »

Que de choses à dire encore, si je visais à faire complète cette étude déjà trop longue, si je voulais relever dans ce volume tout ce qui est à l'honneur de Mme de Maintenon ! Sur l'éducation physique sagement mise à la base de tout ; sur la nécessité de connaître le caractère de chaque enfant et d'en tenir compte en toute occasion ; sur le besoin d'une direction unique, respectant toutefois l'originalité et l'initiative de chaque maîtresse ; sur le danger des petits désaccords, et les bons effets du libre concert entre toutes les personnes qui se partagent l'autorité ; sur la façon d'exercer une vigilance efficace autant que loyale et discrète ; sur les qualités à obtenir avant tout et les défauts à combattre, le volume abonde en préceptes de la plus haute valeur psychologique et morale. Il n'est pas jusqu'à l'instruction civique dont cet admirable bon sens n'ait senti le prix : qu'on lise par exemple les conversations si curieuses *Sur les discours populaires*, *Sur les différents états*, *Sur l'élévation*. Sans doute, tout cela porte la marque du temps ; mais que de conscience, que de hardiesse déjà, j'oserais presque dire de libéralisme relatif dans le fait de poser franchement de telles questions et dans la façon de les prendre ! Quel continuel souci de rabattre la morgue de ces jeunes filles entichées de leur noblesse, et de leur apprendre que le mérite prime la naissance ! Comme ces lieux communs sur la dignité du travail, le respect dû aux pauvres, le dévouement dû au pays, font plaisir à rencontrer sous cette plume ! Que sont au prix de tout cela quelques détails faibles, quelques rigueurs mal motivées, par exemple cette condamnation des poupées, qu'on lui reproche tant ? Ni cette légère pédanterie, si c'en est une, ni la faveur excessive témoignée au jeu d'*échecs* n'empêchent, après tout, son entretien « sur les jeux qui conviennent aux demoiselles » d'être de la meilleure inspiration. M. Spencer lui-même serait content de la part qu'elle fait aux « jeux de mouvement, où il faut sauter, courir, etc. »

Ne serait-ce donc pas folie à nous de dédaigner tant de bon grain pédagogique, par prévention inconsidérée contre le personnage historique de Mme de Maintenon ? Qu'elle inspire plus ou moins de sympathie, c'est l'affaire de chacun, et peu importe :

cela dépendra du plus ou moins de besoin qu'on a, pour goûter la vérité et le bon sens, de les trouver unis à l'onction. Mais il semble impossible de ne pas lui accorder un des premiers rangs dans l'histoire de l'éducation, si l'on sent comme il faut à quel point la raison est, dans cet art (soit qu'on en considère la théorie ou la pratique), le don par excellence, la qualité souveraine. Nul de ceux qui travaillent à constituer un corps de doctrine de pédagogie rationnelle ne peut manquer de reconnaître avec respect quelle moisson d'idées justes est à recueillir chez Mme de Maintenon ; elle a vu et dit presque tout l'essentiel, et sur les fins de l'éducation et sur les moyens. Je parle de l'éducation proprement dite ; car, il faut le répéter, elle a moins senti le prix de l'instruction, c'est son point faible : le désir de former des esprits droits et la crainte de faire des beaux-esprits l'ont empêchée de tenir autant qu'il eût fallu à faire des esprits cultivés. Mais comme nous risquons fort aujourd'hui de donner dans le défaut contraire et d'instruire plus que nous n'élevons, peut-être cela même n'est-il pas étranger à la prédilection de M. Gréard pour cette grande éducatrice. Et peut-être aussi est-ce la secrète raison qui nous a fait tant goûter son ouvrage. Ne laissons rien perdre des préceptes que nous ont légués les maîtres de la pédagogie, mais soyons deux fois respectueux et attentifs pour ceux qui ont mis eux-mêmes leurs préceptes à l'épreuve de la pratique, surtout quand ils ont fait porter le principal de leur effort sur ce but suprême de toute éducation et ce grand *desideratum* de la nôtre, la formation du caractère.

Henri MARION.

LE BREVET ÉLÉMENTAIRE

CE QU'IL PEUT ET CE QU'IL NE PEUT PAS PROUVER

(En abordant la discussion du projet de décret et d'arrêté relatifs à la réforme des titres de capacité de l'enseignement primaire, la Section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique, dans sa séance du 5 novembre dernier, a entendu lecture d'un exposé des motifs présenté par M. le directeur de l'enseignement primaire et dont nous sommes autorisés à extraire pour nos lecteurs les passages suivants. — *La Rédaction.*)

En somme, messieurs, quels sont les reproches qu'on adresse, dans l'*Enquête* que vous venez de parcourir, au brevet élémentaire tel qu'il est aujourd'hui constitué.

Il y en a trois, que nous passerons rapidement en revue.

Le premier peut s'énoncer ainsi : Le niveau des examens a baissé, soit par suite du grand nombre des candidats que la loi a obligés à se présenter, soit par l'effet d'un système de correction trop indulgent.

Le second grief, c'est que le brevet n'est plus d'accord avec la loi, puisqu'il n'embrasse pas à beaucoup près autant d'épreuves qu'il y a de matières aujourd'hui obligatoires : le jeune instituteur ne justifie pas qu'il ait appris tout ce qu'il devra enseigner, par exemple l'instruction morale et civique, le chant, le dessin, la gymnastique, les travaux manuels, etc.

Enfin, — et c'est ce troisième grief qui atteint le plus au vif du sujet, — le brevet de capacité ne prouve pas une capacité enseignante même à l'état de germe; c'est si peu un brevet pédagogique et professionnel qu'il ne contient même pas une seule épreuve ayant trait à la pédagogie et à la pratique scolaire.

Tels sont les motifs qui font demander la réforme du brevet.

Le premier des trois, évidemment, n'a pas la même gravité que les deux autres, et, sans y insister, constatons qu'il y a là une sorte d'entraînement de l'opinion dont il est bon de tenir compte sans s'y laisser aller soi-même. Admettons qu'il y ait eu pendant la dernière période triennale une certaine atténuation de la rigueur des examens, que les commissions aient été encombrées et accablées, que cette affluence extraordinaire de candidats ait fait un peu fléchir la moyenne et abaissé par le seul poids du nombre les barrières qu'on avait pu jusqu'ici leur opposer. Il n'y aurait eu là qu'un phénomène passager, lequel ne serait ni si étonnant en soi, ni si contraire aux intentions du législateur, aux devoirs de l'Université : les commissions avaient à décider du sort de plusieurs milliers d'instituteurs et

d'institutrices congréganistes que la loi obligeait à régulariser leurs titres, et cette sorte de liquidation du passé pouvait, devait même, tout en se réglant avec justice, se traiter dans un esprit de largeur et de ménagement que les règlements n'ont jamais interdit.

Mais il n'est pas besoin de plaider les circonstances atténuantes : le relevé statistique des résultats des examens est fait chaque année depuis un demi-siècle. Prenons seulement les dix dernières années, et nous constaterons que la moyenne des candidats admis n'a pas subi les perturbations qu'on annonce.

Pour les hommes, de 1875 à 1879, la moyenne des admissions avait été de 40 0/0; elle a été dans les trois dernières années de 36 à 37 0/0.

Pour les femmes, elle était de 53, 56 et même 63 0/0 avant 1880, elle est depuis trois ans de 50, 53 et 57 0/0 (1).

Il n'y avait donc pas lieu de ce chef de témoigner cet excès d'inquiétude qui a pris faveur en ces derniers temps.

Quant aux deux autres critiques, elles nous touchent plus, mais ici encore prévenons un malentendu. Le brevet élémentaire ne prouve pas la possession de toutes les connaissances désirables, nécessaires même pour un maître; le brevet de capacité ne prouve pas même, malgré son nom, la capacité pédagogique. Nous tenons les deux critiques pour absolument fondées, mais est-ce d'aujourd'hui qu'elles le sont? Il semble, à la vivacité des doléances, qu'on vienne de faire cette découverte (2); il semble qu'on donne l'alarme comme si quelque chose dans notre enseignement primaire venait d'être récemment détruit ou mutilé. Me permettrez-vous de le dire, messieurs? Rien n'est plus propre à nous réjouir que ce concert de lamentations. Rien ne pouvait mieux nous révéler qu'un progrès s'est accompli, plus grand que nous ne pouvions l'espérer.

Il y a vingt ans, il y a dix ans peut-être, l'opinion publique, dans le sein même de l'Université, n'aurait pas fait écho à ce cri d'alarme qui pourtant eût été alors plus justifié encore qu'aujourd'hui; il y a vingt ans, il fallait un ministre intrépide pour oser demander aux instituteurs de savoir un peu d'histoire et de géographie, et pour

---

(1) Une seule année a uniformément marqué le relèvement sensible de la moyenne : c'est l'année 1881, qui monte à 50 pour les hommes et 62 pour les femmes. Une seule raison suffirait à expliquer ce phénomène : c'est alors en effet, immédiatement après le vote de la loi sur les brevets de capacité, que se sont présentés tous ceux qui étaient depuis longtemps en état de passer l'examen et qui se sont empressés d'y satisfaire sans attendre le délai de trois ans qui leur était accordé.

(2) M. Gréard disait pourtant déjà dans son rapport de 1880 : « On peut affirmer que le brevet de capacité, tel qu'il a été organisé par les arrêtés du 15 février 1853 et du 3 juillet 1866, n'est en réalité qu'un certificat d'études primaires un peu plus élevé, un peu plus difficile que celui qui a été institué récemment à l'usage des enfants de nos écoles. »

leur permettre d'apprendre la géométrie et le dessin. Que ces temps sont loin de nous! Mais il n'y a pas cinq ans, le plus modeste, le plus rudimentaire des brevets n'était pas encore obligatoire pour plus de la moitié de nos institutrices publiques et pour la moitié de nos maîtres adjoints; il a fallu plus d'une bataille parlementaire pour le leur imposer. Et voici que déjà, moins de cinq ans après, tous se récrient contre l'insuffisance, l'insignifiance même du brevet élémentaire. L'Université le dit, le public le répète. Les réclamations contre la faiblesse des examens sont plus vives aujourd'hui que ne l'ont jamais été les réclamations contre l'absence même de tout examen. En faut-il conclure, comme quelques-uns semblent le faire, que la situation est pire? qu'il y a décadence et recul? Il en faut conclure que l'opinion publique s'est éclairée; elle a fini par entrevoir que l'instituteur dans notre démocratie n'est plus ce qu'il était, qu'il a une autre mission et qu'il lui faut d'autres qualités; et après avoir hésité longtemps à nous donner raison quand nous demandions la moindre des garanties, elle va aujourd'hui plus vite que nous; ou du moins, elle va au-devant de nos désirs en exigeant que cette garantie devienne beaucoup plus sérieuse.

Or quel est le moyen de rendre la garantie de capacité plus sérieuse ou vraiment sérieuse?

La première idée qui se présente séduit par sa simplicité.

On propose, suivant l'expression consacrée, de *relever le niveau du brevet*. Soit. Il est possible en effet et il est désirable d'apporter quelques améliorations à l'organisation actuelle des examens: on rendra la correction un peu plus sévère, l'échelle des notes comportera un peu plus de nuances, le nombre de points requis pour l'admission pourra être quelque peu accru; nous allons vous proposer d'introduire une ou deux épreuves répondant aux parties nouvelles des programmes. Mais toutes ces modifications réunies seront bien loin de donner au brevet une valeur, une signification nouvelle, celle-là même qu'on lui reproche de ne pas avoir aujourd'hui. Le brevet élémentaire, corrigé, restauré et perfectionné, ne sera encore qu'un certificat de bonnes études, une attestation de savoir accordée au sortir de l'école à un bon élève, et non pas un véritable grade conféré à un maître.

Pour qu'il en fût autrement, il faudrait à toutes les autres transformations ajouter celle-ci, que nul ne recevra le brevet avant l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans au minimum. C'est en effet ce que demandent, poussés par la logique, ceux qui veulent que ce brevet élémentaire soit un titre professionnel complet et emportant toutes les garanties requises.

L'administration ne peut pas, messieurs, vous proposer d'entrer dans cette voie. Elle ne croit possible ni de relever beaucoup la force moyenne des examens, ni de relever beaucoup la limite de l'âge d'admission.

Aujourd'hui il faut avoir seize ans pour se présenter aux examens du brevet. — Afin d'éviter tout débat sur l'interprétation des dates, nous proposons d'en admettre une qui soit fixe et irrévocable, avec exclusion de toute dispense : c'est-à-dire de revenir fermement à notre rédaction d'il y a quatre ans, portant que tout candidat devra avoir seize ans révolus le 1er janvier de l'année où il se présente. De la sorte, les sessions étant en juillet et en octobre, il est évident que les deux tiers des candidats seront plus près de dix-sept ans que de seize quand ils se présenteront, et que les plus jeunes auront au moins seize ans et demi révolus. Ce sera un peu plus tard que sous le régime inauguré depuis deux ans, où il suffit de seize ans, juste à la veille de l'examen. Mais nous ne pouvons pousser la concession plus loin. — Reculer au delà de cette limite, ce serait, à bref délai, un véritable danger pour le recrutement du personnel.

Comment s'opère en effet, le recrutement des instituteurs et des institutrices? Par deux sources différentes et inégales : les écoles normales et la préparation libre. On n'entre dans les écoles normales que par voie de concours et, vu le nombre restreint des places, le quart, le tiers au plus des élèves qui s'y présentent peut espérer d'y entrer. Que feront les deux autres tiers éliminés quoique non sans mérite? Ce sont des fils et des filles de cultivateurs, d'ouvriers, d'instituteurs, qui ont à ce moment de quinze à seize ans. Tous ont été entretenus jusque-là par leurs familles au prix d'un véritable effort, parfois d'un sacrifice. Les uns sortent d'une école primaire supérieure où ils ont obtenu une bourse ou une demi-bourse qui expire à ce moment; les autres se sont préparés dans une simple école primaire, par des leçons privées, en restant complètement à la charge de leurs instituteurs pour l'enseignement, de leurs parents pour l'entretien. Si après leur échec à l'école normale, il leur faut retourner chez eux pour attendre, suivant la date de leur naissance, un an, dix-huit mois ou davantage encore avant de pouvoir se présenter au brevet, il arrivera dans le plus grand nombre de cas que, de gré ou de force, ils renonceront à la carrière : la famille et l'enfant sont également découragés; l'une ne peut plus faire de sacrifices, l'autre ne veut plus en demander, et la première place d'employé ou de commis qu'à cette heure de trouble on lui fera entrevoir comme d'un accès immédiat plus facile et d'un avenir plus brillant, il l'acceptera, dût-il plus tard le regretter.

Le maintien de cette date de seize ans nous paraît s'imposer également pour les garçons et pour les filles. Pour celles-ci, la question est jugée depuis longtemps. Nos prédécesseurs au Conseil supérieur avaient voulu, eux aussi, que l'âge d'admission fût de dix-huit ans; mais il y a déjà longtemps que l'administration, après avoir pendant quelques années éludé, au moyen d'innombrables dispenses, cette obligation impossible à maintenir, a pris le parti de modifier l'ar-

ticle 50 du décret du 29 juillet 1850 et de reporter à seize ans l'âge d'admission (décret du 2 mai 1870).

Pour les garçons, la limite de dix-huit ans n'a été abaissée qu'il y a quatre ans; on aurait pu, semble-t-il, la maintenir. On pourrait, à la rigueur, essayer de la rétablir encore, si les circonstances étaient les mêmes qu'autrefois. Mais, d'abord, l'une des causes principales qui facilitaient le recrutement des instituteurs va disparaître, et elle a déjà perdu dans l'opinion des familles un grande partie de son efficacité depuis qu'on ne croit plus pouvoir y compter : c'était l'exemption du service militaire.

D'autre part, le désarroi momentané de la législation actuelle en ce qui concerne les traitements des instituteurs ne manquera pas d'avoir pour contre-coup dans les prochaines années une diminution sensible dans les vocations. Aujourd'hui, en effet, nul ne peut dire à un jeune homme qui entre dans la carrière si et quand il aura le traitement qu'avait eu son père. Non seulement le minimum des traitements n'a pas été élevé d'un centime depuis dix ans, quand les prix de toute chose n'ont cessé de s'accroître, mais encore le régime de transition que nous traversons a déchargé les communes du soin de parfaire à un taux décent les traitements des instituteurs et n'en a pas chargé l'Etat, de sorte que le meilleur des instituteurs avec le brevet supérieur peut se promettre tout au plus un traitement de 1,000 francs pendant plusieurs années avec espoir d'arriver à un maximum de 1,300 francs. Encore faut-il ajouter que le régime actuel a supprimé toutes les combinaisons, compliquées et mesquines il est vrai, mais relativement productives, à l'aide desquelles les minima d'autrefois étaient dépassés au moins par un certain nombre d'instituteurs heureux et habiles; il les a supprimées pour cette raison qu'elles seront inutiles quand une nouvelle loi aura élevé le taux des minima : raison excellente si la loi avait été votée, mais elle ne l'a pas été. Une telle situation, même sans se prolonger beaucoup, — et il n'est pas possible qu'elle se prolonge, — ne peut que contribuer à précipiter le mouvement de désertion qui nous menace.

En présence de telles difficultés, pouvons-nous en créer de nous-mêmes une nouvelle, fût-elle seulement apparente? Et pouvons-nous oublier que si d'un jour à l'autre les pouvoirs publics inscrivaient dans la loi le principe de la laïcité du personnel des écoles publiques, l'Etat serait mis en demeure de remplacer plus de 3,000 instituteurs congréganistes et 15,000 religieuses?

Mais il ne faudrait pas laisser croire au Conseil que ces raisons d'ordre extérieur et administratif soient le seul ou le principal motif qui nous fasse hésiter à retarder l'âge d'admission au brevet élémentaire. La vraie raison est que cette réforme serait une réforme à contre-sens; elle ancrerait un peu davantage les esprits dans une idée fausse, et c'est à les en détacher au contraire que selon nous la réforme devrait tendre.

Ce qu'il faut changer, à vrai dire, ce n'est pas le brevet, c'est l'opinion qu'on y attache, c'est le rôle qu'on lui assigne, c'est l'usage qu'on en veut faire.

Il ne faut pas demander au brevet ce qu'il ne peut contenir. Obtenu entre seize ans et dix-huit ans, — un peu plus près, un peu plus loin de l'une ou l'autre limite, il n'importe, — le brevet ne sera jamais que ce qu'il est quand il est bon, un certificat de bonne et solide instruction primaire, et rien de plus.

On vous dit, messieurs, qu'il dépend de vous d'en changer le caractère, de lui donner une sorte de valeur plus spécifique en y ajoutant des épreuves nouvelles : dissertation sur un sujet scolaire, leçon ex-professo, interrogations sur les procédés de l'enseignement, ou telle autre démonstration écrite ou orale de savoir pédagogique.

Il nous semble que le remède serait pire que le mal. Tout ce que vous ajouterez au brevet pour lui donner une couleur pédagogique ira au rebours du but qu'on poursuit.

Demander à un jeune homme, à une jeune fille qui, à grand peine, a terminé sa propre éducation, ou plutôt son cours d'études élémentaires, lui demander de raisonner devant le jury sur les méthodes, les règles et les procédés d'un enseignement qu'il n'a pu encore pratiquer, ou de se prononcer sur des théories pédagogiques, c'est-à-dire au fond philosophiques, dont il ne peut mesurer la portée; lui demander enfin de faire montre de l'expérience et du savoir qui n'appartient qu'à un maître exercé, ce serait égarer à la fois le jury, le candidat et l'opinion publique.

Ce n'est pas qu'il soit difficile de faire apprendre et réciter passablement à nos milliers d'aspirants et d'aspirantes tout un manuel de pédagogie : au contraire, ce serait trop facile. Mais ce serait porter à notre enseignement primaire un coup dont il aurait de la peine à se relever. Ce serait ajouter une fiction à d'autres, affubler d'un ridicule ou rendre complices d'une sorte de mensonge officiel une foule de jeunes gens qu'il vaut mieux mille fois voir, à leur examen. gauches, troublés, muets et embarrassés comme des enfants qu'ils sont, que s'il fallait les subir pérorant sur la pédagogie et luttant comme des perroquets de verbiage et d'aplomb pédantesque.

Parler de pédagogie ou tout simplement parler d'enseignement, c'est une épreuve qui n'est sérieuse que si elle a été précédée par une expérience personnelle. Et cette simple réflexion nous amène à voir que l'on ne peut pas, quoi qu'on fasse, attendre du brevet toutes les garanties qu'à bon droit on exige de l'instituteur. C'est là l'erreur à laquelle il faut décidément renoncer.

Il y a deux sortes de garanties à demander de quiconque se propose pour élever l'enfance ou la jeunesse; et, du moins quand il s'agit de l'enseignement populaire, elles ne se confondent ni ne se suppléent exactement.

Il faut qu'il justifie d'abord d'une certaine instruction générale.

Pour s'assurer qu'il la possède, il faut et il suffit qu'on lui fasse subir quelques épreuves écrites et orales montrant quel fruit il a tiré de ses études et quel degré de connaissances il a atteint dans les cinq ou six matières qui seront le fond de son enseignement comme de sa propre instruction. Voilà la raison d'être et le véritable, le seul objet du brevet.

Muni de ce titre, qui prouve seulement qu'il n'est ni ignorant ni incapable, le candidat est jugé digne de quoi? de diriger une école? Non, mais d'apprendre à la diriger. D'élève ou de moniteur qu'il était, il est apte à devenir sous-maître, adjoint, suppléant et auxiliaire du directeur : c'est maintenant qu'il va, s'il travaille et s'il est bien dirigé, acquérir un nouveau genre de qualités, cette seconde sorte de titres qui lui faisait défaut. Peu à peu, de mois en mois, d'année en année, son directeur lui laisse plus d'initiative, lui confie une tâche plus personnelle, lui impose plus de responsabilité. Par l'expérience, il apprend ce que c'est qu'une classe primaire, c'est-à-dire un groupe d'enfants presque toujours inégaux d'âge et de savoir; il découvre les difficultés particulières et les procédés, les secrets de métier qu'il faut connaître pour donner avec quelque fruit cet enseignement à la fois simultané et gradué, pour le donner non pas suivant les hasards de l'inspiration quotidienne, mais de manière à faire avancer sûrement tous les élèves et chaque élève ; il comprend enfin, ce que beaucoup de personnes éclairées ne savent pas, que la question de programmes et d'emploi du temps, qui peut être une question de réforme et de perfectionnement dans l'enseignement secondaire, est une question de vie ou de mort dans l'école primaire, qu'il y va du tout au tout pour l'avenir des écoles qu'on suive tel programme ou tel autre, et qu'en définitive, faute d'un plan d'études très minutieusement tracé, encore plus scrupuleusement observé, la moitié des enfants sortiront de l'école pour toujours sans en emporter le strict minimum de l'instruction, car ils ont tout juste le temps de l'acquérir à la condition qu'on ne leur fasse perdre en tâtonnements ni un mois, ni une semaine.

Quand il aura de la sorte sinon appris, du moins entrevu les obligations de sa profession, il lui sera venu sur la tenue de la classe, sur la discipline, sur chaque ordre d'enseignement, sur chaque genre de leçons et d'exercices scolaires, des idées qui, sans être originales, seront à lui en ce sens qu'elles naîtront de l'observation. C'est alors qu'il est naturel, qu'il est opportun de demander au jeune maître la justification d'une certaine aptitude pédagogique. C'est après cet apprentissage qu'on peut lui demander, sans dérision, comment il enseigne et comment il pense qu'on doit enseigner.

Voilà le second examen, l'examen professionnel, celui dont aujourd'hui on déplore l'absence, et qu'on vous demande, messieurs, d'ajouter au brevet élémentaire. Il faut l'y ajouter en effet, mais à l'intervalle voulu. Et puisque nous n'avons pas ici de

faire des lois, puisqu'il ne nous appartient pas de rendre cet examen complémentaire légalement obligatoire, bornons-nous à en faire l'expérience dans les écoles publiques, et à donner un exemple qui sera bientôt suivi.

On nous demande de renforcer le brevet : montrons la vraie manière de le renforcer. Ce n'est pas de l'étendre outre mesure, de le retarder au delà du possible, de le mettre hors d'atteinte en redoublant d'exigences : c'est de le prendre pour ce qu'il est, pour ce que la loi a voulu en faire, le titre indispensable et suffisant pour entrer dans l'enseignement à titre d'adjoint à dix-huit ans. Quelqu'un veut-il ensuite montrer qu'il peut faire mieux et davantage, qu'il est en état non plus seulement d'enseigner sous l'autorité d'autrui, mais de diriger dans une école publique son propre enseignement et celui des autres, admettons-le à en faire la preuve régulière et officielle.

Il ne faut pas pour cela un brevet de plus, une série nouvelle de compositions plus difficiles, il y faut une épreuve *sui generis*, complément tout pratique de celles du brevet et montrant la manière dont le candidat sait enseigner ce qu'il a appris; car il ne s'agit plus de l'instruction qu'il a acquise, mais de celle qu'il donne. S'il prouve qu'il a joint à son savoir général d'élève le savoir spécial de l'instituteur, cette seconde sorte d'examen permettra de l'attester, et, sans avoir un brevet nouveau, il aura un titre de plus: il sera reconnu plus apte à la direction d'une école qu'il ne l'était avec son seul diplôme, et l'administration se croira en droit, le jour où elle aura à choisir entre les candidats à la direction d'une école publique, de lui accorder une préférence facile à justifier.

Cette distinction et cet intervalle mis entre les épreuves d'instruction et les épreuves professionnelles des instituteurs publics (car nous ne pouvons parler que de ceux-là), cette sorte d'investiture définitive après quelques années d'exercice à titre provisoire, tel est le seul remède efficace au mal de toutes parts signalé, telle est la réforme que l'opinion publique appelle sans bien s'en rendre compte.

Retoucher les programmes, retrancher quelques mots à l'un pour les ajouter à l'autre, c'est tout simplement allonger ou raccourcir un parchemin. Ce qu'on nous demande, c'est de nous en affranchir, c'est de trouver quelque moyen de saisir, par delà le diplome, la valeur réelle de l'homme, et en particulier la valeur professionnelle de l'instituteur.

Est-ce là une nouveauté périlleuse? Mais, messieurs, cette nouveauté consistera à introduire par voie réglementaire, et uniquement dans les écoles publiques, un usage qui est aujourd'hui consacré par presque toutes les législations scolaires de l'Europe. De tous les pays où l'instruction primaire est un service public, la France est aujourd'hui le seul ou peu s'en faut où l'on devienne instituteur public d'un seul coup, comme en un tour de main et pour toute sa vie, au prix d'une seule et facile conquête, celle d'un

diplôme accessible à tout bon élève d'une école primaire. En Allemagne, en Autriche, en Italie, en Portugal, dans presque tous les cantons suisses, après avoir imposé comme chez nous à l'aspirant-instituteur, à la fin de ses études, un examen de capacité plus ou moins sommaire, on lui donne, avec ce diplôme initial, une nomination provisoire comme sous-instituteur, instituteur stagiaire ou aide-instituteur. Mais s'il veut l'échanger contre un titre définitif, il aura, dans un délai qui varie, suivant les pays, de deux à six ans, à se représenter devant l'autorité compétente pour faire constater, par un examen dont la forme et le caractère diffèrent selon les législations, qu'il a tenu les promesses de son brevet, qu'il a mis à profit ses années d'apprentissage, et qu'on peut lui confier la direction d'une école.

La loi française, seule ou presque seule, ne comporte pas cette disposition, si conforme à la nature des choses, ou plutôt elle n'en contient que le principe, et elle a omis de le développer en lui donnant une sanction pratique. Notre législation dispose formellement que nul ne peut être nommé instituteur titulaire et chargé de la direction d'une école avant l'âge de vingt et un ans, tandis qu'on peut exercer légalement les fonctions d'adjoint à partir de dix-huit ans. Mais de dix-huit à vingt et un ans, qu'est-on sinon stagiaire, comme le dit très justement le projet de loi en cours de délibération au Sénat, stagiaire, c'est-à-dire instituteur à l'essai? On devrait donc, au moment de passer titulaire, prouver de manière ou d'autre qu'on a l'aptitude requise et qu'on s'est mis en mesure de remplir définitivement la fonction.

Mais non. C'est là qu'est la lacune de notre législation. On devient titulaire parce qu'on a l'âge. Sans doute il faut, pour être nommé, obtenir une proposition de l'inspecteur d'académie, et elle serait refusée à un candidat indigne, peut-être même à un candidat scandaleusement incapable. Mais ce sont là des exceptions. Il faut prendre la moyenne des sujets. Brevetés à dix-sept ans, placés comme adjoints à dix-huit, dispensés du service militaire, garantis pour dix ans, sauf cas d'indignité, contre toute éventualité de renvoi par leur engagement décennal, qui lie moralement l'Université plus qu'eux-mêmes, ils jouissent d'une sécurité qui les dispense de travail et d'effort; ils ont ce fameux brevet: ils l'ont, que leur demande-t-on de plus? S'ils aspiraient au brevet supérieur, ils seraient sauvés, car, le but devant les yeux, ils travailleraient avec courage pour l'atteindre. Mais à tort ou à raison ils ont pris leur parti d'y renoncer, et ils sont tranquilles, ils s'endorment sur leur diplôme, ils ont la satisfaction de n'avoir plus rien à craindre, de ne plus sentir d'aiguillon qui les presse, de n'être plus tenus à rien qu'à faire tant bien que mal leur service: leur but était modeste, mais ils sont au but.

C'est précisément cet état d'esprit, fâcheux à tout âge, mais terrible chez des jeunes gens de dix-sept à vingt ans, qu'il nous appartient,

messieurs, de ne pas tolérer plus longtemps. Que faut-il pour secouer cette sécurité dans la paresse, pour réveiller ces esprits qui s'éteignent faute de curiosité et d'ambition? Il faut leur rappeler qu'ils ne sont qu'à l'essai, et qu'une épreuve spéciale les attend au bout de leur noviciat. Cette épreuve, le projet que nous vous soumettons indique quel en sera le caractère: ce n'est pas un brevet supérieur au petit pied, ce n'est pas un sous-baccalauréat primaire : ce sera en quelque sorte la classe de tous les jours faite devant des témoins compétents; on laisse le jeune instituteur dans son milieu accoutumé, et on le regarde faire, on le voit à l'œuvre. C'est moins un examen qu'une inspection à subir devant ses juges ordinaires, les inspecteurs primaires, le directeur de l'école normale, les doyens des instituteurs.

Voici en effet le texte du projet:

Art. 21. — L'examen pour la direction des écoles primaires (c'est le même titre que nous avions déjà institué il y a quatre ans sous le titre de *certificat d'aptitude pédagogique*) ne comporte que des épreuves pratiques et des épreuves orales.

Epreuves pratiques. — Le candidat fera dans une école primaire publique, en présence du jury, l'une des deux classes de la journée en se conformant au programme des écoles primaires. Un des exercices sera nécessairement une leçon faite de vive voix par le candidat sur un sujet tiré au sort dans les matières du programme (leçon de choses, leçon de langue française, ou leçon d'instruction morale et civique, d'histoire ou de géographie, d'arithmétique, d'agriculture). Le candidat sera prévenu, une heure avant l'entrée en classe, du sujet de la leçon et des exercices scolaires qu'il devra diriger.

Epreuves orales. — A la suite de la classe et devant le jury seulement, le candidat devra :

1° Faire la correction d'un devoir d'élève désigné par le jury;

2° Examiner et apprécier un certain nombre de cahiers de devoirs mensuels au point de vue du travail de l'élève et de celui du maître;

3° Répondre aux questions de pédagogie pratique et élémentaire que le jury pourra lui poser à l'occasion des épreuves précédentes. L'examen oral durera au moins une heure.

Vous le voyez, messieurs, c'est bien une épreuve professionnelle et d'un caractère nouveau que nous proposons d'ajouter au brevet élémentaire et au brevet supérieur. Le certificat d'aptitude qui en résultera n'aura longtemps, si on le veut, qu'une valeur morale; mais ce n'est aussi qu'un effet moral qu'il importe d'obtenir : tous nos jeunes maîtres sauront que désormais, au lieu de les nommer titulaires à l'âge de vingt et un ans sur le seul témoignage de leur chef immédiat, d'après une appréciation sommaire et sans contrôle, l'administration s'impose la tâche d'examiner comparativement, publiquement, tous les candidats, et de leur tenir compte de leur mérite pédagogique. Ils sauront de plus que leur avenir dépend pour une large mesure de leur succès à cet examen, et que la seule manière de s'y préparer sera de s'être appliqués chaque jour à bien faire leur classe.

Cette sanction finale du stage, cette sorte d'épreuve probatoire du titulariat, si elle s'introduit dans nos usages universitaires, suffira

pour rétablir l'équilibre peut-être rompu en ce moment par l'abus des diplômes, ou plutôt par l'excès de confiance qu'on y attache. Elle remettra en honneur tout un ordre de garanties que le brevet ne comporte pas. Elle permettra de tenir compte officiellement, sans soupçon possible de caprice et d'arbitraire, avec une équité précise, sûre et délicate, non seulement des connaissances acquises, mais de l'usage que le candidat en sait faire, de ses dons naturels d'éducateur, de son expérience, de sa tenue, de ce je ne sais quoi qui ne se détache pas de la personne même. C'est enfin cet examen tout pédagogique qui nous fera mieux sentir combien le brevet à lui seul est nécessairement insuffisant, combien il y a loin d'un breveté à un instituteur, et tout ce qu'il faut ajouter de son âme au mince bagage d'un diplôme pour mériter d'élever des enfants.

F. Buisson.

A TRAVERS LES ECOLES

(NOTES D'UN INSPECTEUR)

J'entre dans un cours complémentaire. On étudie les figures ; l'élève interrogé donne la définition de l'ironie ; je demande un exemple. « Quinaut est un Virgile », m'est-il répondu. Qu'est-ce que Virgile ? On me dit sottise sur sottise. Qu'est-ce que Quinaut? On ne me dit rien du tout.

Les figures, les qualités du style, c'est le fond de la littérature d'un grand nombre de nos cours complémentaires et de nos écoles primaires supérieures. Les pauvres enfants, s'ils se croyaient le droit d'avoir un avis ou s'ils osaient l'émettre, diraient : « La littérature, ce n'est guère amusant ». Laissez donc là ces catégories savantes, figures de grammaire, figures de pensée, figures de mots, toutes ces définitions et toutes ces distinctions, cette rhétorique et cette scholastique. Les traités où vous puisez cette science me font penser à ces herbiers où l'on trouve les plantes doctement rangées et étiquetées, avec de grands noms grecs et latins, mais desséchées, flétries, aplaties, tordues, fauchées, mortes. Que je les aime bien mieux là où elles sont

nées, où elles croissent, dans le milieu qui leur convient et qui les explique, sur le revers humide du fossé ou sur le sommet pierreux de la colline, avec leur attitude propre, avec l'éclat et les belles couleurs de la vie! C'est ainsi que nous les font voir nos maîtres, aussi souvent qu'ils peuvent. Or en littérature cela se peut toujours. Ouvrez où vous voudrez un bon écrivain, un de ceux qui pensent fortement et sentent vivement, et vous trouverez autant de figures qu'il vous en faudra, vous les trouverez à leur place, dans la suite et le mouvement du morceau, tirant de ce qui précède et de ce qui suit leur sens et leur valeur, non pas froides et décolorées, mais toutes chaudes et toutes vivantes.

Ne raisonnez pas tant sur le style; ne dissertez pas tant sur ses qualités ou générales ou particulières; prenez une page bien écrite, — de telles pages ne manquent pas, Dieu merci, dans notre langue, — faites-la lire, faites-la comprendre, faites-la apprendre : que, bien sue et bien récitée, elle reste dans la mémoire de l'élève comme une belle image de laquelle il rapprochera dans la suite ce qu'il lira et entendra, ce que lui-même écrira. Ainsi se forme le goût : et sur quoi en effet repose le goût, si ce n'est sur la comparaison avec un type bien choisi ?

Ne définissez pas: montrez; point d'abstraction, mais le concret. Or ici le concret, c'est toute cette admirable littérature française, ample et riche s'il en fut, ou, si vous aimez mieux, pour ne pas vous perdre, un recueil convenablement fait de morceaux choisis, comme il y en a déjà plusieurs.

Voulez-vous tenter un cours d'histoire littéraire? Que ce soit encore avec les textes et par les textes. Qu'au nom cité de chacun des grands écrivains (il ne peut guère être question que de ceux-là dans nos écoles primaires même supérieures) soit et demeure attaché quelque chose de lui, de son œuvre, un passage significatif, caractéristique; que le souvenir de ce passage protège et porte le nom; qu'il le précise et le distingue. L'histoire littéraire cessera alors d'être une simple nomenclature confiée à la seule mémoire; les autres facultés seront appelées à s'y intéresser, à en tirer profit.

Si cette méthode est la seule qui convienne, qu'on juge par

là de la place qu'il faut accorder dans nos cours d'histoire littéraire aux écrivains des origines de la langue, à ceux dont les élèves ne peuvent lire le texte, avec qui ils ne sauraient entrer directement en communication. Savoir comment la langue s'est faite, par quelles étapes elle a passé, est sans doute une étude intéressante, mais qui ne s'accorde guère avec le temps dont ils disposent et le tour qui doit être donné à leur instruction. Savoir ce qu'est la langue d'aujourd'hui, celle dont ils ont besoin de se servir, voilà ce qui leur importe avant tout; ils l'apprendront avec ceux qui s'en sont le mieux servis; c'est avec ceux-là qu'avant tout il faut les faire vivre.

En somme, il n'y a d'études littéraires dignes qu'on s'y arrête et vraiment bonnes à l'esprit que celles qui mettent l'élève en contact avec les œuvres mêmes.

***

Un excellent exercice consiste, un morceau de poésie étant lu, à demander à un élève le vers qui l'a le plus frappé, à poser la même question à un second, à un troisième élève, etc. Le maître se tait, réserve son opinion. Et toute la classe de chercher, toutes les intelligences d'entrer en travail. — Excellent exercice, ai-je dit, mais à la condition d'être bien conduit. Il ne faut pas laisser les élèves s'égarer à force de chercher et de s'ingénier. Si le premier ou le second est tombé juste, il suffit de demander aux suivants : Êtes-vous de l'avis du premier ou de l'avis du second ? — Il ne faudrait pas non plus se montrer exclusif; il peut, il doit se faire que le morceau renferme plusieurs vers dignes d'être relevés. La diversité des opinions a même son intérêt pour le maître; elle le renseigne sur le tour d'esprit des uns et des autres ; celui-ci préfère la pensée exprimée avec netteté, précision, voire avec quelque sécheresse. Celui-là va droit à l'image, même un peu vague et flottante, pourvu qu'elle chatoie. — N'exigez pas d'abord de vos élèves, surtout s'ils sont jeunes, qu'ils vous donnent les raisons de leur préférence: raisonner de ces choses n'est point si facile ; c'est déjà beaucoup que d'avoir par la pratique formé leur tact, assuré et aiguisé leur discernement. Je ne serais pas mécontent

d'un élève qui dans la fable du *Héron* dirait sentir, même sans pouvoir m'en rendre compte, un certain attrait pour ce vers :

L'onde était transparente ainsi qu'aux plus beaux jours.

Un autre exercice consisterait à faire chercher, une page de prose ayant été lue, la phrase qui en exprime sous la forme la plus simple et la plus précise l'idée principale : il s'agit de la démêler parmi les autres phrases qui lui font cortège, l'annoncent et la préparent, ou la prouvent et la développent. Je n'hésite pas à dire que cet exercice est plus difficile que le précédent : dans le premier vous vous adressez à une certaine sensibilité, ou, si vous le voulez, à un certain sentiment qui existe même chez l'enfant d'assez bonne heure à l'état d'instinct, de flair; il s'agit de mettre en jeu ce sentiment, de le guider et de le fortifier; mais le second exige des qualités plus fortes, dénotant une condition intellectuelle plus avancée, l'habitude de suivre un raisonnement, de s'y reconnaître; il exige tout au moins le commencement de ces qualités : mais comme il les développerait ! comme il serait profitable à ceux qui seraient déjà assez forts pour s'y essayer sous une bonne direction !

***

Je reviens à un vers déjà cité :

L'onde était transparente ainsi qu'aux plus beaux jours.

Il a été pour moi l'occasion de deux observations que je voudrais rappeler ici.

Un maître, expliquant un jour devant moi à ses élèves la fable du *Héron*, arrivait à ce vers : « Remarquez, mes amis, le mot *onde* ; nous ne l'emploierions pas, nous dirions l'*eau* ; le poète a dit l'*onde* ; c'est l'expression poétique. » Et il passait.

Un jeune enfant (ce n'était pas l'élève du maître dont je viens de parler) avait étudié le matin cette même fable du *Héron* ; il se promenait l'après-midi dans un de ces jardins où l'art des hommes, s'inspirant de la nature, a fait couler des filets d'eau claire sur un fond de sable ; s'arrêtant devant l'un d'eux, l'enfant s'écriait avec une sorte d'emphase qui amenait le sourire aux lèvres :

L'onde était transparente ainsi qu'aux plus beaux jours.

Lequel des deux commentaires préférez-vous ? Lequel annonçait l'intelligence la plus pénétrante, le sentiment le plus vif du vers de La Fontaine ?

Le premier des commentateurs avait fait une remarque assurément fort juste, mais il s'était arrêté aux mots, à la forme, à l'enveloppe matérielle ; le second, il me semble, avait passé plus avant ; pour que ce vers revînt ainsi à sa mémoire jusque dans sa promenade, jusque dans ses jeux, il fallait qu'il en eût été frappé, qu'il eût ressenti quelque chose de son charme, de son harmonie, de cette puissance d'éveiller avec quelques mots très simples une image, tout un tableau, et tous les sentiments, les sensations mêmes qui s'y rattachent, ici par exemple sensations confuses, mais délicieuses, de fraîcheur, de bien-être et de repos dans un riant paysage, par un beau temps, sur le bord d'une eau courante et pure : or cette puissance, c'est le privilège, c'est le secret du poète, c'est proprement la poésie.

***

Il y a des maîtres à qui leurs fonctions suffisent ; ils croient n'avoir pas trop de tout leur temps et de toute leur intelligence pour les bien remplir ; ils s'y enferment et y vivent comme ils en vivent. Il y en a d'autres qui semblent y être à l'étroit ; ils en sortent, ils s'en échappent par tous les côtés ; on les trouve mêlés à je ne sais combien de choses et prêts à se mêler à bien d'autres encore. Nulle sphère d'action ne leur paraît trop vaste ; je me demande seulement comment se trouvent de tant d'occupations et de préoccupations les fonctions elles-mêmes, et si l'accessoire ne nuit pas parfois au principal, à l'essentiel, à ce qui est (il ne faut pas l'oublier) de devoir strict.

E. A.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'INSPECTION PRIMAIRE

(Rapport d'ensemble sur la session du mois d'octobre 1884).

MONSIEUR LE MINISTRE,

La commission chargée d'examiner l'aptitude des candidats aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire et de directeur d'école normale a clos sa session de 1884 le 31 octobre dernier.

101 candidats s'étaient fait inscrire; 98 se sont présentés et se sont répartis comme suit :

SITUATION		Ont pris part aux épreuves écrites	Ont été admis aux épreuves orales	Ont obtenu le certificat
Commis d'inspection ou d'académie		10	4	»
Professeurs d'école normale		18	13	13
Maîtres adjoints d'école normale		10	2	2
Directeurs d'école annexe		7	3	1
Instituteurs titulaires ou adjoints		41	15	7
Divers	Professeurs dans les lycées ou collèges	9	3	2
	Répétiteurs	2	1	1
	Boursier de licence	1	»	»
	TOTAUX	98	41	26

Comme on le voit par ces chiffres, les professeurs d'école normale et les instituteurs titulaires ou adjoints forment à eux seuls les 60 centièmes du total des candidats et fournissent les 80 centièmes des admissions définitives. Mais les premiers ont été de beaucoup les plus heureux. Sur 18 qui se sont présentés, 13 ont été admis aux épreuves orales et autant au certificat d'aptitude, tandis que sur 41 instituteurs 15 seulement ont réussi aux épreuves écrites et 8 aux épreuves orales et à l'épreuve pratique. Ce résultat ne doit point décourager les instituteurs; l'un d'eux tient la tête de la liste dressée par ordre de mérite, et plusieurs autres s'y trouvent placés dans un bon rang. Mais il est bien certain que les professeurs d'école normale ont sur eux de grands avantages, notamment pour les épreuves orales. Ayant passé le plus souvent par l'école normale supérieure de Saint-Cloud, outre qu'ils y ont reçu une culture d'esprit plus développée, ils y ont appris à lire un auteur, à le comprendre, à l'expliquer,

à dégager dans un passage l'idée générale des idées accessoires. Ils ont pris l'habitude de parler devant un jury d'examen, de traiter une question avec une certaine aisance; de réfléchir sur un sujet, de se tracer un plan et de le suivre sans autre secours que quelques points de repère jetés sur le papier. L'exercice du professorat, si court qu'il ait été encore, a d'ailleurs corroboré chez eux ces qualités. Ils se présentent donc avec plus d'assurance, et font preuve de plus de facilité dans l'exposé, de plus de fermeté dans la discussion.

Comme nous le faisions remarquer l'année dernière, les instituteurs sont placés dans de tout autres conditions : ils sont abandonnés à eux-mêmes pour la préparation de l'examen, ils ne peuvent y consacrer que les courts moments qu'ils dérobent à leur rude tâche de tous les jours; ils n'ont d'autres ressources que les livres et l'étude solitaire; ils ne trouvent guère que dans de rares conférences l'occasion de parler ailleurs que devant leur auditoire d'élèves. Aussi, s'ils parviennent à traiter convenablement, quelquefois avec succès, une question de pédagogie ou d'administration, ils perdent le bénéfice de leur examen écrit quand il s'agit de traiter de vive voix des questions analogues. Ils devraient se relever à l'épreuve pratique : dans une école ils sont particulièrement sur leur terrain, en présence de choses qui leur sont familières et qu'ils connaissent à fond. Mais là encore ils se montrent inférieurs : ils voient plus et mieux peut-être que leurs collègues d'une autre origine ; mais ils ne voient pas d'assez haut ; ils perdent de vue ce qui importe, ce qu'il serait essentiel de faire connaître à un chef de service; ils se noient dans de minuscules détails, notamment sur l'installation matérielle :

« Ils comptent du plafond les ronds et les ovales, »

et ne s'aperçoivent pas assez que l'enseignement se traîne, qu'il manque de vie ou d'intérêt.

Cette critique s'adresse à d'autres candidats encore. Mais je note de suite que si les moyennes se sont partout élevées au-dessus de celles des années précédentes, c'est surtout à l'examen pratique que, nonobstant quelques faiblesses, le progrès a paru sensible. Un candidat y a obtenu la note 18; quatre la note 14; puis sont venues les notes 13, 12, 11 et enfin la note 10. Quatre candidats seulement ont dû leur admission à ces compensations. La commission a constaté ce résultat avec d'autant plus de satisfaction qu'elle attache la plus grande importance à l'épreuve pratique : bien voir et bien rendre compte, n'est-ce pas là en effet la partie la plus essentielle de la mission de l'inspecteur primaire?

Quoi qu'il en soit, ce qui se dégage surtout de l'examen qui vient d'avoir lieu, c'est que pour les carrières qu'il ouvre, l'avenir est aux professeurs d'école normale. En effet, outre que dans quelques années cet examen ne sera guère accessible qu'à ceux qui

seront pourvus du certificat d'aptitude au professorat, nos professeurs paraissent considérer le certificat d'aptitude à l'inspection et à la direction des écoles normales comme le couronnement naturel de leurs études spéciales. Ils paraissent devoir se porter de plus en plus vers ce titre, et si, comme il est probable, cette tendance se maintient, c'est exclusivement parmi eux que l'administration sera amenée à choisir les inspecteurs primaires d'abord et les directeurs d'école normale ensuite. Et il y aura pour eux un sérieux avantage à le faire : des hommes qui auront été tour à tour élèves d'école primaire, élèves-maîtres, adjoints ou titulaires dans les écoles primaires ordinaires ou supérieures, professeurs d'école normale, qui auront passé en quelque sorte par tous les degrés de l'instruction primaire, seront particulièrement aptes à la surveiller et à la diriger. Il leur suffira comme dernière garantie de prouver que, chemin faisant, ils ont appliqué leur intelligence aux questions les plus importantes de la pédagogie théorique et pratique, et qu'ils ont en outre développé chez eux le sens administratif. C'est ce à quoi les oblige l'examen établi dès l'origine pour l'inspection et pour la direction des écoles normales et si utilement réorganisé par les décret et arrêté du 23 décembre 1882.

Quelques esprits qui rêvent la perfection et qui sont peut-être trop désireux de la rencontrer tout d'abord voudraient que cet examen nous mît à même d'affirmer, sans démenti possible, la valeur professionnelle des candidats qui le subissent. Les épreuves qui le constituent, bien que rendues autrement probantes qu'elles ne l'étaient sous l'empire des lois de 1833 et de 1850, ne pouvant fournir un résultat si certain et si présent, et laissant encore quelque chose à faire soit à l'expérience, soit à la maturité de l'âge, ils seraient tentés d'en contester l'utilité, peut-être même d'en proposer la suppression. Mais, en l'absence d'un examen spécial, à quel critérium recourrait l'administration, nous ne dirons pas pour s'assurer de l'aptitude des aspirants aux fonctions d'inspecteur primaire ou de directeur d'école normale, mais pour la conjecturer et la présumer seulement? Il ne lui resterait d'autre ressource que de s'en rapporter à des antécédents souvent trompeurs, à des réputations plus d'une fois usurpées, qu'à faire des essais, à déléguer temporairement dans la fonction ceux que lui désignerait l'opinion ou que lui imposeraient les influences du moment. Ne serait-ce pas revenir à ce que M. Guizot appelait l'enfance de l'art et faire un pas de recul? Partout des examens spéciaux s'imposent: il a fallu y recourir pour le professorat, et même, tout récemment, pour les simples délégations dans les écoles normales ; on propose d'y recourir pour la direction des écoles annexes; le moment est vraiment mal choisi pour contester l'utilité et la nécessité d'un examen aussi vieux que la fonction pour laquelle il est établie et dont, quoi qu'on dise, une longue expérience a permis d'apprécier les résultats.

Et d'abord, rien que sa préparation produit une somme considérable de travail et d'efforts. L'instituteur qui se sent de la valeur, et chez lequel s'éveille le désir moins de sortir de sa sphère que de s'y élever un peu plus haut, réfléchit sur les choses de sa profession et cherche à les mieux connaître. Il lit, il étudie, il agite dans son esprit des questions qui sont siennes par excellence, mais sur lesquelles son attention ne s'était peut-être jamais arrêtée. Il cherche ce qu'en ont pensé et dit les maîtres dans l'art si complexe et si difficile de l'éducation. Puis il s'essaie à les traiter à son tour. Ses copies lui reviennent annotées. Les corrections qu'elles contiennent sont pour lui d'utiles avertissements : il apprend à se connaître: il voit en quoi il est faible, de quel côté il doit porter ses efforts; peu à peu son éducation pédagogique, voire même quelque peu son éducation littéraire, dans tous les cas son éducation professionnelle s'achève ou se perfectionne. Les professeurs d'école normale s'imposent les mêmes travaux et y trouvent les mêmes avantages. Puis vient l'examen; une sorte de concours s'établit. Les esprits courts, ceux qui avaient trop présumé de leurs forces, se font reconnaître et sont écartés; quiconque s'était trop pressé est ajourné. Après cette première épuration, les candidats restés debout viennent à Paris subir les épreuves définitives devant une commission dont certes personne ne s'avisera de contester la compétence. Il se forme ainsi une élite dans laquelle l'administration peut choisir, ce semble, avec quelque confiance les fonctionnaires dont elle a besoin.

Elle trouvera au moins chez eux une portée d'esprit, une élévation de pensée, une connaissance des choses de l'instruction primaire qu'elle ne saurait se flatter de rencontrer tout d'abord ailleurs. Si la commission s'est trompée, c'est que *errare humanum est;* c'est que, dans la vie, les prévisions les mieux établies ne se réalisent pas toujours. Au surplus l'administration a d'autres moyens d'informations : les dossiers des candidats l'ont éclairée préalablement sur la dignité de leur vie et de leur caractère.

A ces considérations qu'il ne m'a pas paru inutile de placer ici, je crois devoir ajouter les observation qu'a faites la commission et dont les candidats futurs ne peuvent que profiter.

Compositions écrites. — Ces compositions ont, quoique à un degré moindre, présenté les mêmes défauts que les années précédentes D'une part des insuffisances surprenantes : on s'étonne que les auteurs de certaines copies ne s'aperçoivent pas qu'ils ne savent ni penser, ni écrire, ou qu'ils ne sont nullement prêts pour un examen aussi sérieux. D'autre part, quoique à un degré moindre encore, toujours de ces entrées en matière emphatiques qu'un sujet de pédagogie ou d'administration ne comporte pas; de ces hors-d'œuvre indiquant un esprit qui ne sait pas se gouverner, saisir un sujet l'aborder résolument, puis le disposer avec ordre et méthode, en

mettant chaque chose à sa place, en donnant à chaque partie de justes proportions, de ces lieux communs psychologiques empruntés aux manuels, hérissés de mots techniques le plus souvent mal compris ou mal appliqués.

Pour les sujets qu'ils avaient à traiter, certains candidats sont allés chercher bien loin ce qu'ils avaient tout près d'eux. Il leur suffisait de faire appel à leur propre expérience, à leurs propres observations, en s'appuyant au besoin sur les auteurs qu'ils avaient étudiés. Ils devaient se souvenir en outre qu'un style simple, naturel, correct surtout, est la première condition de succès pour les compositions écrites.

Epreuves orales. — Ces épreuves ont été assurément meilleures que par le passé. Cependant les ouvrages désignés pour l'examen de l'année n'avaient pas toujours été suffisamment étudiés. De là des embarras pour retrouver, dans le passage à expliquer, l'auteur et ses doctrines, pour rattacher ce passage à ce qui précède et à ce qui suit. La plupart des candidats ont fait précéder leur lecture d'une note biographique. La commission préfère qu'ils lisent d'abord et qu'ils placent, dans le cours même de leur commentaire, les circonstances biographiques, de manière à éclairer sur les idées ou le système de l'auteur.

La commission conseille en outre aux candidats, dans l'exposé qu'ils ont à faire sur une question scolaire, de ne pas craindre de mêler leurs idées personnelles aux idées généralement reçues, de contredire au besoin ces dernières au lieu de se cantonner dans une sorte de pédagogie orthodoxe dont ils semblent n'oser s'écarter. Elle leur saurait gré, d'ailleurs, dans cet exposé, comme dans l'explication des auteurs, de se placer toujours au point de vue pratique, au point de vue de ce qui peut et doit se faire à l'école primaire; c'est de ce côté en effet que doivent se tourner les vues et les efforts.

Epreuves pratiques. — Il ressort de ce que j'ai dit plus haut que l'épreuve pratique, grâce aux avertissements répétés de la commission, a cessé d'être négligée, dédaignée en quelque sorte. Peut-être pourrait-on, pour en affirmer davantage l'importance, la placer avant l'examen oral; il semble quelquefois bien dur à la commission de refuser, à cause de la faiblesse de l'épreuve pratique, un candidat qui s'est bien posé dans les épreuves précédentes. On pourrait au moins établir que tout candidat qui n'obtiendrait pas la moyenne à l'épreuve pratique serait quand même ajourné. Dans tous les cas, je crois devoir rappeler le vœu émis l'année dernière, à savoir que les candidats qui auraient réussi aux épreuves écrites fussent mis à même de passer, sinon quelques mois, du moins une semaine à l'école supérieure de Saint-Cloud ou dans quelque école normale, pour y être particulièrement exercés sur les questions d'inspection et d'administration. Cette mesure serait la meilleure réponse aux critiques que j'ai cru devoir combattre plus haut.

En résumé, monsieur le ministre, l'examen, tel qu'il se trouve constitué par les décret et arrêté du 23 décembre 1882, nous a permis une fois de plus de vous proposer pour l'inspection des écoles primaires et pour la direction des écoles normales un certain nombre de sujets dont il peut être fait immédiatement emploi, ou chez lesquels des aptitudes sérieuses se sont manifestées. En outre, ceux des membres de la commission qui y sont demeurés comme pour y maintenir les traditions ont pu, en comparant le présent au passé, constater un progrès réel que je suis heureux de signaler ici. Je puis ajouter que, anciens ou nouveaux, tous les membres de la commission ont suivi l'examen avec un intérêt marqué, et ont prêté à l'administration, en cette circonstance, un concours aussi dévoué qu'éclairé.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de mes sentiments les plus respectueux.

Paris, le 10 novembre 1884.

Le président de la commission :
E. BROUARD.

CATALOGUE D'OUVRAGES PÉDAGOGIQUES FRANÇAIS

DU XVIe SIÈCLE

L'appel adressé par la *Revue pédagogique* aux érudits a été entendu.

On se rappelle qu'une note relative aux ouvrages d'enseignement du XVIe siècle, et recommandée à la bienveillante attention de Messieurs les bibliothécaires, a paru dans notre numéro du 15 juin dernier.

Grâce à l'obligeante intervention de M. Charmes, directeur du secrétariat au ministère de l'instruction publique, nous avons reçu d'un très grand nombre de bibliothécaires de Paris et de la province des communications intéressantes à ce sujet. Les réponses faites ainsi à la consultation que nous avions ouverte ont permis de réunir un ensemble de documents bibliographiques propres à faciliter les recherches de ceux qui voudront étudier de près l'organisation de l'enseignement dans les écoles et les collèges au XVIe siècle. Nous tenons à remercier ici nos correspondants de France et de l'étranger. Nous devons une mention particulière à Messieurs les bibliothécaires de Besançon, Carpentras, Neufchâteau, Troyes, Cambrai, Beaune, Aix, Dôle, Montbéliard, Gray, Nancy, Vesoul.

Tous ces documents, classés méthodiquement, forment un catalogue qui sera publié prochainement. L'administration de la *Revue* recevra avec reconnaissance toutes les communications qui lui seraient transmises soit pour compléter les renseignements déjà fournis, soit pour en procurer de nouveaux.

LE XVe CONGRÈS DES INSTITUTEURS

DE LA SUISSE ALLEMANDE

La *Revue pédagogique* a rendu compte du 9e congrès des instituteurs de la Suisse romande, qui s'est tenu au mois d'août à Genève. Nous allons faire connaître aujourd'hui à nos lecteurs le 15e congrès des instituteurs de la Suisse allemande, qui s'est réuni à Bâle du 5 au 7 octobre 1884.

En assistant à ces congrès, on s'aperçoit bien vite qu'on est au milieu d'un peuple habitué depuis longtemps à se diriger lui-même.

Les Bâlois ont bien fait les choses. Population intelligente, laborieuse et riche, d'une franchise et d'une simplicité tout helvétiques, ils ont le sens pratique et organisateur du commerçant et de l'industriel. Tous les habitants, depuis l'artisan jusqu'au banquier, ont offert des chambres pour les membres du congrès, et ont accueilli leurs hôtes avec une hospitalité patriarcale. Aussi la sous-commission des logements n'a-t-elle pas eu de peine à loger les mille étrangers que lui amenait cette réunion.

Le dimanche soir, à l'arrivée, les membres du congrès se réunissent au lieu du rendez-vous. Les amis se retrouvent, les anciens élèves d'une même école normale se groupent, des poignées de mains s'échangent, tout le monde est gai et de bonne humeur. A un signal donné on se forme en cortège, et, précédé de l'excellente fanfare de l'*Union musicale* et de flambeaux que portent les plus grands élèves des écoles, on se dirige, dans l'ordre le plus parfait, à travers la ville vers le *Musiksaal* où devait avoir lieu le souper de bienvenue. Les monuments et les fontaines devant lesquels passe le cortège sont illuminés, les maisons pavoisées.

Mille instituteurs prennent place autour des tables; un salon du premier et les tribunes sont réservés aux deux cents institutrices, dont plusieurs portent le costume traditionnel des campagnes bernoises. Nous remarquons avec plaisir que tous les degrés de l'enseignement sont représentés au congrès : les instituteurs des écoles élémentaires (*Primarschulen*) et des écoles primaires supérieures (*Sekundarschulen*), les professeurs des *Realschulen* et des gymnases, des conseillers scolaires, des inspecteurs, des directeurs d'école normale, des pasteurs prennent part aux séances et aux fêtes, et sont mêlés les uns aux autres dans une cordiale confraternité. Nous travaillons tous, me disent-ils, à la même œuvre, l'éducation du pays, et nous avons réciproquement à nous instruire; il ne faut pas qu'il y ait scission ou rivalité entre les divers degrés d'enseignement faits pour se donner la main.

La Suisse française, quoique ce Congrès fût destiné spécialement à la Suisse allemande, avait envoyé un assez grand nombre de délégués; mais les cantons catholiques d'Uri, de Schwytz, d'Unterwald, d'Appenzell étaient peu ou point représentés, sans doute parce que les instituteurs élus par des pères de famille appartenant aux opinions ultra-conservatrices ne sont pas libres de se joindre à un congrès qui a un caractère essentiellement libéral. Un seul pays étranger, la France, était représenté officiellement par le délégué du ministre de l'instruction publique.

Le buste d'un pédagogue bâlois du XVIIIe siècle, Isaac Iselin, est placé au fond de la salle, et tout autour on a inscrit les noms de Rousseau, Pestalozzi, le P. Girard, Keller, Zschokke, Wehrli, Franscini, Vinet, etc. Sur chaque table se trouve la coupe traditionnelle remplie de vin, qui circule et dans laquelle tous boivent en signe de confraternité; sur la tribune aux toasts on voit la grande coupe d'honneur.

Dès que tout le monde a pris place, un instituteur monte à la tribune, donne le ton, lève la baguette, et l'assemblée entonne le chœur de Mozart : *Brüder, reicht die Hand zum Bunde.* Je ne sais rien de plus solennel, qui vous procure une émotion plus douce, que cette harmonie grave et puissante, cet hymne patriotique chanté par mille voix. Tous y prennent part, instituteurs et institutrices, professeurs et magistrats, inspecteurs et membres du gouvernement, et l'assemblée se trouve comme soulevée par les sentiments nobles et généreux qu'expriment la mélodie et les paroles de ce chant imposant. D'autres chœurs sont chantés après celui-ci, et la *Liedertafel* (société chorale) de Bâle, composée d'habitants appartenant à toutes les classes de la société, exécute en outre un certain nombre de quatuors vraiment remarquables.

L'auditeur français qui assiste à ces fêtes ne peut s'empêcher de regretter notre pauvreté en mélodies et chants vraiment populaires, et le peu de souci que nous avons pris jusqu'ici de ce puissant instrument d'éducation patriotique et de culture morale. En Suisse le chant est cultivé avec un soin tout particulier dans les écoles (1), et chaque commune, le village comme la ville, a sa société chorale dirigée par l'instituteur.

Un seul orateur prend la parole ce premier soir; c'est le conseiller d'État chargé de l'instruction publique de Bâle, président du comité d'organisation. Après avoir souhaité une cordiale bienvenue à tous, M. Burckhardt rappelle le congrès de 1869 tenu également à Bâle. Depuis cette époque la ville s'est transformée, la population s'est élevée de 45,000 à 70,000 habitants, la population scolaire de 4,500 à 10,000 élèves. Une organisation vraiment républicaine a été donnée à l'instruction primaire. Toutes les écoles à tous les degrés

(1) Le nombre des heures consacrées à la musique va, dans certaines écoles normales, jusqu'à 8 ou 10 par semaine.

sont gratuites. Tous les enfants à quelque classe de la société qu'ils appartiennent doivent fréquenter l'école primaire de 6 à 10 ans (1). En vertu d'une loi récente, les écoles n'ont plus de caractère confessionnel, les écoles congréganistes ont été supprimées: tous les enfants, catholiques et protestants, sont réunis sur les mêmes bancs, et reçoivent la même éducation nationale. Des sommes considérables ont été affectées à la reconstruction des écoles; mais il faut maintenant s'occuper de l'intérieur, donner une impulsion nouvelle à l'enseignement, et aux enfants une éducation de plus en plus solide. Il y aura entre autres à faire une place plus large à l'éducation physique, aux jeux, au travail manuel, pour faire diversion au travail intellectuel trop absorbant. Il faut que l'école prépare à la vie et donne une instruction pratique. — Telle est à peu près l'allocution du président.

Ces nombreuses écoles de Bâle dont l'orateur venait de parler sont en effet de véritables palais; non qu'on y ait fait des dépenses inutiles pour des façades monumentales ou de luxueux escaliers, mais parce que la distribution intérieure, le cube des salles, la ventilation, le gymnase, les cours, le matériel et le mobilier répondent à toutes les exigences d'une bonne hygiène scolaire et à tous les besoins de l'éducation. Le ministre français de l'instruction publique et des beaux-arts a visité récemment ces écoles, et c'est certainement à elles qu'il songeait quand il disait il y a quelques semaines à Moissac : « *Les palais de la démocratie, ce sont les écoles.* »

Le travail sérieux devait commencer le lundi matin.

Cinq sections siègent en même temps de 9 heures à midi.

La première et la plus fréquentée, celle des instituteurs primaires se réunit dans une église; elle est ouverte par un chant choral. Puis M. Stucky, maître à la Realschule, prend la parole pour traiter de l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles primaires,

---

(1) Cette organisation toute démocratique des écoles de Bâle mériterait d'être décrite en détail et pourrait être donnée comme exemple à plus d'une ville. Je me contenterai de la résumer dans le cadre ci-après :

Instruction obligatoire	Ecole primaire élémentaire, obligatoire pour *tous* les enfants de 6 à 10 ans (Primarschule).				
Instruction obligatoire	En sortant de la Primarschule les enfants peuvent choisir entre:				
	FILLES		GARÇONS		
	Sekundarschule (Ecole p. super.) 10 à 14 ans	Töchterschule (Ecole sup. de fil.) 10 à 14 ans.	Sekundarschule (Ec. prim. sup.) 10 à 14 ans	Untere Realschule Cl. inf. ens. spé.) 10 à 14 ans	Unter Gymnasium (Cl. inf. de lycée.) 10 à 14 ans
Instruction facultative	»	Töchterschule (Ecole sup. de fil.) 14 à 16 ans.	»	Obere Realschule (Cl. sup. ens. sp.) 14 à 18 ans	Ober Gymnasium) (Cl. sup. de lycée) 14 à 18 ans

L'exposé du savant professeur est un chaleureux plaidoyer en faveur de cet enseignement trop négligé jusqu'ici. Pour permettre aux auditeurs de suivre plus facilement l'orateur, on leur avait distribué le texte des 23 propositions développées par M. Stucky, et que nous résumons comme suit :

« Cet enseignement exerce l'esprit d'observation, ouvre les idées, fortifie le sentiment moral et donne à l'enfant une foule de notions utiles. — Le maître doit initier les enfants au merveilleux travail de la nature et ne pas se préoccuper exclusivement de l'utilité pratique de cette étude. — Dans les premières années il faut donner cet enseignement sous forme de leçons de choses ou par les leçons de lecture; mais à partir de dix à onze ans l'histoire naturelle doit devenir une branche ayant ses heures spéciales. — Elle doit cependant se rattacher aux autres matières, à l'instruction morale, à la langue, à la géographie, au dessin, pour les compléter.

» Quant à la méthode, on ne doit enseigner que si on peut mettre les objets ou de bonnes images sous les yeux de l'enfant, et toujours se borner aux éléments les plus simples, aux types; passer toujours du particulier au général. — La connaissance du corps humain et des fonctions de la vie doit figurer sur tous les programmes. — Pour les sciences physiques, on se bornera aux expériences les plus élémentaires. — Pour la flore et la faune du pays, un musée scolaire est indispensable.

» On recommande également les excursions avec un petit groupe d'élèves et la formation de collections. Mais ce que le maître doit faire ressortir avant tout, dans son enseignement, c'est la beauté, l'ordre, l'harmonie de la nature et la sagesse de la Providence jusque dans les moindres détails de la Création. »

La discussion fut courte, mais animée et intéressante, les uns demandant qu'on se bornât aux leçons indirectes rattachées aux lectures dans le *Lehr- und Lesebuch* (livre d'instruction et de lectures), les autres plaidant pour les leçons spéciales. Aucun vote ne pouvait avoir lieu, l'assemblée étant formée de citoyens appartenant à des cantons différents qui ont chacun leur législation particulière. Mais l'orateur avait atteint son but, qui était de montrer quel excellent parti le maître intelligent peut tirer de l'enseignement des sciences naturelles pour l'instruction et l'éducation de l'enfant.

Une autre section s'occupe de l'enseignement de l'histoire dans les classes supérieures des écoles primaires et dans les écoles primaires supérieures. « Il faut, dit le rapporteur, restreindre les programmes, et enseigner de front l'histoire de la Suisse et l'histoire générale, en les rattachant constamment l'une à l'autre. — Cette méthode facilite l'enseignement de l'histoire suisse, surtout à partir de 1798 ; elle fait mieux connaître aux enfants la situation politique et sociale contemporaine, et les aide à comprendre plus tard leurs droits et leurs devoirs de citoyens d'une république démocratique. — Elle permet d'inculquer aux enfants l'attachement aux institutions républi-

caines de son pays et de les préserver également du chauvinisme et du découragement. — On ne risquera plus, en procédant d'après cette méthode, de s'attarder aux détails de l'histoire générale et de sacrifier la partie la plus importante, le XIXe siècle. — L'histoire suisse se rattache d'ailleurs d'une manière si intime à l'histoire des autres nations qu'il paraît illogique de les séparer. »

Les uns combattent, les autres approuvent ces thèses, mais d'un commun accord on décide que la question sera reprise au prochaincongrès.

Dans la 3e section, M. Keller, directeur de l'école normale d'institutrices d'Aarau, lit une notice biographique sur le Bâlois Isaac Iselin qui, au siècle dernier, a bien mérité de la Suisse en y propageant les idées de Basedow.

Une 4e section s'occupe de la gymnastique. M. Flück, de Burgdorf, propose à l'assemblée d'émettre le vœu qu'il soit créé un Institut fédéral de gymnastique dans lequel on formerait des professeurs pour les écoles normales. A cette condition seulement l'enseignement gymnastique sera donné suivant un plan méthodique et rationnel, et pourra produire des résultats sérieux dans les écoles primaires. Ces écoles ne préparent pas suffisamment les adultes à recevoir l'éducation militaire prescrite par la loi de 1874.

Enfin une 5e section s'occupe du dessin qui, d'après M. Schoop, de Zürich, n'a pas encore dans les établissements d'instruction de tous les degrés une place proportionnée à l'importancee de cet enseignement. Ici encore l'unité de vues manque, les professeurs ne suivent pas une méthode rationnelle. Il convient d'instituer un diplôme dont devront justifier tous les professeurs de dessin dans les écoles normales, les gymnases et les Realschulen.

On avait réservé pour le lendemain mardi la question de « l'éducation nationale ». Le sujet fut développé par M. Christinger, pasteur et inspecteur scolaire.

Cette question, dit le rapporteur, a partout une grande importance, elle en a une plus grande dans ce pays où l'on rencontre tant de diversité entre les mœurs et les coutumes locales, la religion et la civilisation des cantons primitifs des Alpes et celles des plaines et des villes, entre le français de l'ouest, l'italien du Tessin, le romanche des Grisons, et les dialectes de la Suisse allemande. Mais un même sentiment réunit ces peuples si divers d'origine et de race, c'est l'attachement à la patrie qu'ils ont maintenue indépendante au prix d'efforts et de luttes séculaires.

Après avoir indiqué ce qu'était l'éducation nationale dans les républiques de l'antiquité, dans les premiers temps du christianisme, à l'époque de la Réforme, M. Christinger montre que ce n'est qu'à la fin du XVIIIe siècle que cette éducation a été créée et établie sur les bases où la placèrent les hommes de la Révolution : la liberté civile, l'égalité devant la loi, le bien-être personnel, la solidarité.

A l'objection tirée, pour son pays, de la variété de langues ou de

religions, l'orateur montre que tous les Suisses lèvent les yeux vers les mêmes montagnes, vénèrent les mêmes héros, sont également fiers de leurs droits et de leurs libertés, et qu'aucune des confessions religieuses ne s'attribue à elle seule le salut. Le courage, le dévouement, la fidélité, la vérité, la justice, la fraternité, tous les sentiments généreux qui animèrent les grands hommes, voilà l'esprit national suisse.

L'éducation *militaire* par l'enseignement gymnastique et les exercices physiques qui développent l'adresse et la vigueur du corps; — l'éducation *professionnelle*, par l'établissement d'écoles industrielles, agricoles et ménagères pour les adultes de quinze à dix-huit ans; — l'éducation *morale* par l'éducation du caractère; — l'éducation *patriotique* par l'enseignement de l'histoire et le souvenir des grands hommes dont les portraits doivent orner les murs des écoles à côté de copies des grands tableaux historiques, à côté de sentences morales et patriotiques que l'enfant doit avoir sans cesse sous les yeux et se graver dans la mémoire : voilà l'*éducation nationale* que l'école primaire doit donner.

M. Christinger présente cet exposé d'une parole simple, vigoureuse, sans recherche oratoire, convaincue et portant la conviction dans l'esprit des auditeurs.

Les membres qui prennent part à la discussion condamnent surtout les écoles privées, parce que ce sont toujours des écoles de caste (*Standeschulen*) ou des écoles confessionnelles, qui reçoivent des enfants que leurs familles ne veulent pas mêler aux autres enfants, ni élever dans les sentiments d'égalité et de fraternité. Il ne doit pas y avoir d'écoles de ce genre dans un État vraiment démocratique. Il faut rendre ces écoles inutiles, ajoute fort justement un orateur, en organisant parfaitement nos écoles publiques, et en y donnant un enseignement solide et une bonne éducation morale, à l'exclusion de tout enseignement confessionnel.

La plus grande partie des membres du congrès assistaient à cette séance. D'autres s'étaient rendus à une conférence sur le travail manuel; d'autres à une leçon donnée par un professeur de l'université, M. Hagenbach, sur les expériences de physique à faire dans les écoles. La veille au soir le savant professeur avait déjà donné une conférence sur les projections électriques, qui avait attiré un grand nombre d'instituteurs.

Dans la matinée, de 7 à 9 heures, les instituteurs bâlois nous avaient convoqués à des exercices de gymnastique dans une école de garçons et une école de filles. J'ai assisté à la séance des filles où trois sections se suivaient d'après leur âge : onze ans, treize ans, quinze ans. Au commandement du professeur elles se plaçaient deux à deux, puis quatre à quatre, puis huit à huit, en alternant les marches et contre-marches par des mouvements des bras, en se prenant par la main et en formant des rondes. Sans interrompre l'exercice, le professeur, de son diapason-sifflet, donne le *la*, entonne

un air que les jeunes filles continuent à deux voix. Tantôt ce sont de ces airs populaires qui ont été transportés dans nos recueils (Delcasso, Gautier, etc.), tantôt des canons. Puis viennent les exercices avec les cannes qu'elles élèvent horizontalement, verticalement, en les faisant passer à gauche, à droite, derrière les épaules, mouvements qui obligent les élèves à se tenir droites et à donner de l'air et de l'espace aux organes respiratoires. Les chants à deux voix, exécutés d'une façon ravissante, ajoutent encore à l'harmonie des mouvements et des rondes.

Une autre surprise que nous ménageaient les instituteurs bâlois et qui était à la fois un exercice pédagogique et une véritable fête, c'est le concert donné le lundi soir, à l'église Saint-Martin, par l'élite des élèves des écoles de garçons et de filles. On avait composé le programme de manière à contenter les plus difficiles : des chants choisis dans Mozart, Mendelssohn, Spohr, Beethoven, Nägeli, alternaient avec les airs populaires, et furent entrecoupés à deux reprises par des morceaux joués par les jeunes élèves de l'école de musique de la ville. Tous ces chants à deux ou trois voix ont été dits avec une précision, une fraîcheur et une pureté vraiment remarquables: la prononciation était claire, les nuances ont été observées avec une délicatesse infinie.

Un banquet réunit le mardi les membres du congrès au *Musiksaal*, et, comme à tous les banquets suisses, les toasts furent nombreux et variés. Le premier, suivant une touchante tradition, est porté « A la Patrie » par le président M. Burckhardt. Il est écouté avec recueillement; dès que l'orateur a cessé de parler, l'assemblée chante l'hymne *Rufst du, mein Vaterland* avec un enthousiasme et une dignité qui frappent vivement l'étranger, et qui montrent combien est vivace et enraciné ce culte de la patrie résumé dans les accords du chant national.

Les chants alternent avec les toasts tout le long du dîner. Parmi ces derniers nous relevons celui du conseiller fédéral Schenck, à la future école primaire fédérale, placée sous le contrôle de la Confédération; celui du délégué français, accueilli par les acclamations de toute l'assemblée, à l'amitié des deux républiques sœurs, aux instituteurs suisses; et enfin celui de M. Hagenbach, professeur à l'université, qui, après avoir comparé les deux congrès de 1869 et 1884 tenus à Bâle, exprime le vœu qu'au prochain congrès qui se tiendra dans cette ville, on voie groupés autour de la même tribune tous les membres du grand corps de l'enseignement, les instituteurs, les professeurs de gymnases et de Realschulen, et les professeurs d'université, pour discuter en commun les questions d'enseignement et d'éducation, et unir leurs efforts vers le même but, qui est l'éducation du peuple suisse.

G. Jost.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN ESPAGNE

(Second et dernier article.)

Après avoir donné les détails les plus circonstanciés sur les maisons d'école et sur les maîtres, la statistique que nous examinons consacre une troisième partie aux élèves. Ceux qui sont immatriculés dans les écoles publiques sont au nombre de 1,442,577, comprenant 848,561 garçons et 594,016 filles. La moyenne pour les garçons est d'un élève pour 9.72 habitants, et pour les filles d'une élève pour 14.29 habitants.

Sur les 1,442,577 enfants fréquentant les écoles publiques, 287,757 ont moins de 6 ans, 705,276 ont de 6 à 9 ans et 449,544 ont plus de 9 ans. Il est certain que si l'on compare ces nombres à ceux qu'a donnés le dernier recensement de la population espagnole, on reste convaincu que les dispositions de la loi en ce qui touche l'obligation de donner l'instruction primaire et la fréquentation des écoles sont loin de recevoir toute leur application.

Dans les écoles privées, il y a 150,522 garçons et 176,357 filles. Le rapport au nombre des habitants est en moyenne d'un élève des écoles privées pour 54.78 hommes, et d'une élève pour 48.12 femmes. Sur les 326,879 enfants fréquentant les écoles privées, 80.743 ont moins de 6 ans, 109,943 ont de 6 à 9 ans et 136,193 ont plus de 9 ans.

Le résumé des données relatives à la fréquentation des élèves dans les écoles publiques et privées des quarante-neuf provinces de l'Espagne nous montre que par rapport au nombre des hommes la moyenne est un élève pour 8.25; pour les femmes, un élève pour 11.02, et la moyenne totale des deux sexes un élève pour 9.46.

Ce chiffre moyen de 10 pour cent, alors que l'enseignement obligatoire n'a pas eu toute son application pratique, permet d'espérer des progrès sensibles dans l'avenir. L'Espagne a encore beaucoup à faire sur ce terrain. Si nous en croyons le dernier recensement opéré en 1877, elle a gagné un peu, mais ce n'est pas assez pour les efforts qu'elle a faits et pour ceux qui lui restent à faire. En effet, ce recensement constate, en amélioration sur celui de 1860, 491,902 habitants de plus sachant lire et écrire; mais sur une population de 16,634,344 habitants, il n'en reste pas moins 11,978.168 qui ne savent pas lire.

Nous avons déjà indiqué dans notre premier article le nombre d'écoles où se donne l'enseignement primaire gratuit. Il n'est pas

sans intérêt de connaître le nombre d'élèves qui le reçoivent tant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Sur les 1,442,577 enfants qui fréquentent les écoles publiques, 637,167 garçons et 471,865 filles, c'est-à-dire 1,109,032 élèves, ne paient rien, et 211,394 garçons et 122,151 filles, soit 333,545 élèves, paient la rétribution scolaire. Dans les écoles privées, 43,006 garçons et 58,011 filles, soit 101,017 élèves, ne paient rien, et 107,516 garçons, 118,346 filles, soit 225,862 élèves, paient une rétribution. Ces chiffres nous montrent la tendance en Espagne d'arriver à l'enseignement public totalement gratuit, afin de relever la situation des maîtres et de leur donner plus de dignité et d'indépendance. Mais outre la résistance de certains maîtres qui, à la tête d'écoles nombreuses, reçoivent, dans des localités importantes, une rétribution scolaire augmentant considérablement leurs émoluments fixes, il faut compter avec les ressources municipales et les nécessités du budget de l'État. Néanmoins, on peut prévoir d'après les résultats ci-dessus que le temps n'est pas éloigné où le Trésor public espagnol, centralisant les diverses contributions scolaires, inscrira dans ses dépenses les traitements de ses instituteurs. Il leur épargnera par là les nombreux déboires que leur cause sans cesse la perception de leurs émoluments.

A la suite des cadres nous indiquant la répartition de cette gratuité, province par province, nous trouvons les tableaux de la répartition des élèves suivant les matières qu'ils étudient et qui constituent l'ensemble de l'instruction primaire: Religion et morale, lecture, écriture, arithmétique, grammaire, agriculture, géographie et histoire, géométrie, dessin, musique, économie domestique. hygiène, couture, travaux à l'aiguille, tricot, crochet, broderie, travaux d'ornement. Enfin, avec la fréquentation des écoles pour l'année scolaire 1879-80, les différences de 1870 à 1880. Ces dernières donnent, en faveur de 1880, une augmentation de 94,431 garçons et de 147,406 filles, soit en plus 241,837 élèves, dans les écoles publiques; et de 44,783 garçons 72,360 filles, soit en plus, 117143 élèves, dans les écoles privées; en tout 358,980 élèves de plus, soit en moyenne 35,898 par année.

D'après la loi sur l'instruction publique, l'instruction primaire est à la charge des municipalités, qui doivent inscrire dans leurs budgets, comme dépenses obligatoires, les sommes nécessaires à ce service. Ces dépenses obligatoires sont le traitement fixe du maître ou de la maîtresse: la rétribution scolaire, perçue soit directement sur les familles non indigentes, soit sur les fonds municipaux: le loyer de la maison d'école et de l'habitation du maître, s'il n'y en a pas appartenant à la commune; l'allocation pour le matériel de l'école, qui doit représenter les 25 pour 100 du traitement du maître.

Les dépenses obligatoires des provinces sont l'entretien des écoles

normales d'instituteurs et d'institutrices, des écoles des établissements de bienfaisance publique ; les dépenses du personnel et du matériel des inspections d'enseignement primaire, des juntes provinciales d'instruction publique; et le paiement des augmentations graduelles que la loi accorde aux maîtres et aux maîtresses.

De plus, la loi dispose que tous les ans on inscrira au budget de l'Etat une somme de 250,000 francs au moins pour secours aux communes qui ne pourraient par elles-mêmes subvenir aux dépenses de l'enseignement primaire.

Ces préliminaires sont nécessaires pour comprendre la quatrième partie de la statistique que nous étudions, où se trouvent exposés les sacrifices faits par la nation espagnole pour l'instruction de ses enfants. Les premiers tableaux présentent le détail des crédits inscrits dans les budgets municipaux ordinaire et additionnel de l'année 1879-1880, s'élevant pour le budget ordinaire à 20,302,306 francs, pour le budget additionnel à 738,256 francs, ce qui donne un total de 21,040,562 francs. A côté de ces dépenses, il convient de faire figurer les sommes qui, pendant la même année 1879-1880, ont été portées dans les budgets provinciaux : budget ordinaire, 1,585,122 francs ; budget additionnel, 175,760 francs; total 1,760,782 francs. Si à ces deux totaux on ajoute 1° la subvention de l'Etat, 250,000 francs ; 2° le montant de la rétribution scolaire, 918,361 francs pour les maîtres, 438,732 francs pour les maîtresses, total 1,357,093 francs, perçue dans le courant de la même année, on arrive à un total de 24,408,537 francs pour les dépenses de l'instruction primaire pendant l'année 1879-1880. Si l'on compare le total des dépenses à la charge des budgets municipaux au nombre des municipalités existant en Espagne, on obtient pour résultat que chaque municipalité paie 2,259 fr. 03 c., chaque habitant 1 fr. 26 c., et que chaque école revient à 909 fr. 58 c. Enfin, la comparaison des budgets de l'enseignement primaire, en 1870 et 1880, fait ressortir en faveur de ce dernier une augmentation nette de 3,778,495 francs.

La loi de 1857, les décrets-lois du 5 août 1874 et 19 mars 1875, ont réglé, en Espagne, tout ce qui regarde l'inspection des écoles primaires, sous la surveillance de juntes locales, de juntes provinciales et d'inspecteurs primaires. Il s'en faut beaucoup toutefois que les sessions de ces juntes et les visites des inspecteurs aient été aussi fréquentes et aussi régulières que l'exigeaient les dispositions légales. Si les inspecteurs n'ont pas tous fait les 150 journées de visites réglementaires, cela peut tenir peut-être, pour quelques-uns, au refus de certaines députations provinciales de consigner dans les budgets ou de payer ponctuellement les frais de tournées. L'ensemble de leurs visites ne s'élève pas à moins de 44,852, et le tableau qui en fournit le détail nous donne des journées d'inspection approchant de 150 dans près de la moitié des provinces. Ils n'ont été admis aux séances des juntes provinciales que par le décret du 5 août 1874, et ils ont assisté

depuis à 5,673 séances, à 1,825 concours, et expédié 350,723 affaires relatives à leur service. Les juntes locales ont tenu durant la période décennale 339,476 séances, ont fait 298,587 visites aux écoles, et assisté à 114,561 examens publics. Elles se composaient de 51,094 membres, sur lesquels 49,649 savent lire et écrire, 381 savent lire et non écrire, et 1,874 ne savent ni lire ni écrire. En présence de plus de 2,000 membres des juntes locales *illettrés*, on est bien en droit de se demander, avec les auteurs de la statistique, s'il n'y a pas une réforme urgente à introduire dans la loi municipale qui règle la composition de ces juntes locales ?

Avec la huitième partie, nous arrivons aux écoles normales, dont l'influence est si efficace et si puissante sur le progrès de l'éducation populaire. La loi sur l'instruction publique porte qu'il doit y avoir une école normale d'instituteurs dans chaque capitale de province et à Madrid une école normale centrale. Les écoles normales sont à la charge des budgets provinciaux, elles doivent posséder une école pratique annexe. A Madrid, l'école normale centrale est à la charge de l'Etat et l'école pratique à celle de la municipalité. Dans l'école normale centrale les élèves sont préparés au professorat ou à la direction des écoles normales et à l'inspection des écoles primaires.

Il y a quatre cours; deux pour le degré élémentaire, un pour le degré supérieur, un pour le degré normal. Dans l'année scolaire 1880-1881, 1,871 élèves ont suivi le premier, 1,376 le second, 636 le troisième et 135 le quatrième, total 4,018. Leur âge varie de 14 ans à 20 et 24 ans. Sur les 1,871 du premier cours, 924 avaient plus de 20 ans et parmi eux 548 en avaient plus de 24. Dans la période décennale, il y a eu 12,396 élèves immatriculés pour le premier cours, 8,639 pour le second, 3,624 pour le troisième et 548 pour le quatrième, ce qui donne un total de 25,207. Tous ces élèves immatriculés ne suivent pas avec un égal succès les cours; les uns sont effacés de la matricule, d'autres ne se présentent pas à l'examen de fin d'année, et de ceux qui se présentent, les uns sont reçus, les autres ajournés. Quand les études pour les divers degrés d'enseignement normal sont terminées, c'est-à-dire quand on a été reçu respectivement aux examens du second, troisième ou quatrième cours, on obtient, moyennant des épreuves de *reválida* (examen de confirmation) le titre correspondant à chaque degré. Provenant de l'enseignement officiel, il s est présenté à l'examen de *reválida* 5,749 candidats pour le titre élémentaire, 1,480 pour le titre supérieur et 215 pour le titre normal, total 7,444, sur lesquels 5,890 ont été reçus et 1,554 ajournés. Provenant de l'enseignement libre, il s'en est présenté 853 pour le titre élémentaire, 304 pour le supérieur et 64 pour le normal, total 1,221, sur lesquels 1,027 ont été reçus et 194 ajournés. Pendant la même période, sur 5,289 examinés pour le certificat d'aptitude, 4,524 ont été reçus et 765 ajournés.

Quant au matériel des écoles normales, il ne présente pas un

état satisfaisant. Pour les bâtiments, 23 seulement méritent la note *bon*, 19 sont *passables* et 5 *mauvais*. Le mobilier est bon seulement dans 27 écoles ; dans 24 les cabinets de physique et les collections sont notablement insuffisants, et les bibliothèques n'ont en moyenne que 514 volumes.

Le personnel n'a que des traitements insuffisants. Il y a bien eu quelque amélioration, mais il existe encore des écoles normales où le traitement du directeur ne dépasse pas 2,500 francs, celui du second maître 2,000 et celui du troisième 1,750 francs. Aussi tous les directeurs ensemble ne coûtent que 135,756 francs, les seconds maîtres 108,756 francs, les troisièmes 82,797 francs, les professeurs de religion et de morale 26,430 francs, les autres rofesseurs auxiliaires 19,186 francs, les concierges, portiers et autres serviteurs 61,468 francs : au total 434,393 francs pour tout le personnel. Si l'on y joint 89,631 francs de matériel, l'ensemble des dépenses des écoles normales d'instituteurs s'élève à 524,024 francs.

Les écoles normales d'institutrices n'ont pas, pour ainsi dire, d'existence légale. La loi sur l'instruction publique porte seulement que « le gouvernement veillera à ce qu'il soit établi des écoles normales d'institutrices pour améliorer l'instruction des jeunes filles. Il déclarera *écoles modèles* celles qu'il jugera convenables, d'après l'article 71, et selon les exigences qu'un règlement déterminera. » Aussi l'irrégularité la plus grande a-t-elle régné en tout et pour tout dans les écoles normales de filles, comme le constatent les tableaux de la neuvième partie de la statistique, jusqu'à l'ordonnance du 17 août 1881. Les cours sont de trois ans : l'année académique 1880-1881 a vu 1,051 élèves suivre le premier, 583 le second, et 195 le troisième : total 1,829. Pendant la période décennale 1870-1880, il y a eu 7,065 élèves immatriculées pour le premier cours, 4,166 pour le second, 1,226 pour le troisième, donnant un total de 12,457. Sur les 5,269 aspirantes provenant de l'enseignement officiel qui se sont présentées à l'examen de *reválida*, pour le titre élémentaire, 4,370 ont été reçues. Sur les 2,627 aspirantes pour le titre supérieur, 2,297 ont été admises. Il s'en est présenté pour le premier titre 1,381 et 958 pour le second, provenant de l'enseignement libre : il y en a eu 3,313 de reçues pour le premier et 739 pour le second.

Inutile d'ajouter que presque tout est à faire tant pour les bâtiments que pour le mobilier, les collections, les cabinets, les bibliothèques. les 29 écoles normales d'institutrices ne coûtant aux provinces que 195,854 francs, 141,930 pour le personnel et 53,924 pour le matériel.

Aux 105 tableaux que nous venons de résumer sont joints 9 appendices. Les deux premiers sont consacrés aux écoles de cultes non catholiques : l'Espagne en possède 64, réparties dans onze provinces, et fréquentées par 2,052 garçons et 1,144 filles. Le troisième nous donne le nombre des titres professionnels des maîtres et maîtresses expédiés du 1er janvier 1877 au 31 décembre 1880, afin

de compléter le tableau de ces mêmes titres délivrés antérieurement à cette date par les écoles normales. Le quatrième fournit, par province et par municipalité, l'indication des œuvres pieuses et des fondations destinées à l'entretien des écoles publiques de l'enseignement primaire, avec les noms des fondateurs, la date de la fondation, le capital donné, les biens ou les valeurs qui le constituent, la rente annuelle qu'ils représentent, l'affectation qui leur est donnée.

Un autre appendice relate les œuvres de pédagogie et d'enseignement primaire publiées dans les diverses provinces de 1871 à 1880, avec le nom des auteurs, le titre des ouvrages, l'année de la publication et le nombre et la dimension des volumes. Le suivant énumère les ouvrages sur divers sujets composés durant la même période par des maîtres ou des maîtresses. Dans le septième nous trouvons d'abord, avec les noms et profession de leur directeur, le mode de publication et sa durée, les titres de tous les journaux relatifs à l'instruction primaire qui ont cessé de paraître, puis avec les mêmes détails ceux des journaux subsistant au 31 décembre 1880. Le huitième comprend les noms des 692 localités qui, année par année, depuis le 22 septembre 1869, ont reçu des livres pour leurs bibliothèques populaires, avec le nombre des ouvrages et des volumes. Enfin le neuvième nous donne l'index chronologique et l'analyse de toutes les dispositions officielles relatives à l'enseignement primaire de 1871 à 1880.

Telle est l'analyse de l'immense travail auquel s'est livrée la Direction de l'enseignement primaire en Espagne; travail instructif, non seulement par les détails des tableaux statistiques, mais encore par les éclaircissements et les appréciations insérées dans les observations préliminaires. Là sont exposées les vues de l'administration, que nous trouvons pour notre part plutôt pessimiste qu'optimiste. Sans doute, elle n'hésite pas à montrer les progrès obtenus, mais elle ne cache pas que les efforts de ces dix dernières années ne sont presque rien en comparaison de tout ce qui reste à faire: situation des maîtres et maîtresses, matériel des écoles primaires et normales, juntes et inspections scolaires, tout a besoin d'amélioration ou de réformes, tout nécessite des dépenses plus ou moins urgentes pour lesquelles ni juntes locales, ni juntes provinciales, ni gouvernement ne s'imposent les sacrifices qu'exigent l'éducation populaire, afin d'élever le niveau intellectuel de la nation.

J.-G. MAGNABAL.

LA PRESSE ET LES LIVRES

INSTRUCTION CIVIQUE, Manuel à l'usage des écoles primaires supérieures, des écoles secondaires, des écoles complémentaires et des jeunes citoyens, par *Numa Droz*, conseiller fédéral : Lausanne, Daniel Lebet, 1884. — L'instruction civique est une partie trop importante et trop délicate de notre enseignement public pour que nous ne donnions pas une sérieuse attention à tous les travaux distingués dont elle est l'objet. Le livre que vient d'y consacrer M. Numa Droz, membre du pouvoir exécutif de la Confération suisse, appelle tout particulièrement cette attention. D'abord il est écrit pour les citoyens d'un Etat qui ressemble au nôtre par des traits essentiels, tels que l'esprit démocratique et la forme républicaine. Ensuite il est l'œuvre d'un homme très instruit dans la théorie et dans la pratique des institutions politiques, et en même temps très philosophe, habile à voir les questions sous leur forme générale et à les traiter de haut.

Une première chose nous frappe en ouvrant ce livre : c'est l'importance extrême que cet homme expérimenté attache à l'instruction civique dans une démocratie. Lui qui est démocrate de cœur et d'esprit, il n'hésite pas à prendre pour devise cet aphorisme de l'historien suisse Alexandre Daguet : « La démocratie sans les lumières est un fléau. » Mais de quelles lumières s'agit-il ? Est-ce la lecture, l'écriture, le calcul, les sciences et les lettres, que réclame chez les citoyens une organisation démocratique ? Toutes ces connaissances sont belles ou nécessaires en elles-mêmes ; mais ce serait une erreur dangereuse de croire qu'elles suffiront au citoyen. L'argument du vieux Socrate est encore de mise aujourd'hui. Pour pouvoir jouer de la lyre ou de la flûte, disait-il, pour monter à cheval, pour gouverner un navire, il faut une éducation spéciale et appropriée : il en faut également pour participer aux affaires publiques. La politique, elle aussi, veut des hommes compétents, et la compétence ne s'acquiert que par l'étude propre de l'objet qu'on a en vue.

Telle est expressément la pensée de M. Numa Droz, et c'est pourquoi il place l'instruction civique, quant à son importance, immédiatement à côté de la lecture, de l'écriture et du calcul (p. 5).

Quelle sera cette instruction ?

M. Numa Droz la divise en deux parties, la première générale et philosophique, la deuxième spéciale et pratique (p. 8). La première a pour objet de rechercher « les principes éternellement vrais qu'un peuple doit suivre pour être heureux ». Elle traite, en ce sens, 1° des principes généraux de l'organisation politique, 2° des organes

et des fonctions de l'Etat, 3° du droit international. La seconde partie est consacrée à montrer l'application des principes dans les institutions de la Suisse.

Cette méthode, remarquons-le, diffère de celle qu'indique notre programme français d'instruction primaire. Celui-ci n'introduit dans l'instruction civique proprement dite aucune question abstraite et philosophique, mais prescrit uniquement l'enseignement de l'organisation de la France. C'est dans le chapitre de l'éducation morale qu'il est question des principes abstraits de l'organisation politique, et il n'en est question qu'en un sens tout-à-fait général. Que doit l'homme à sa patrie? Quels droits correspondent à ses devoirs? Là se bornent les problèmes qui devront être étudiés à un point de vue philosophique.

Que faut-il penser de cette différence?

Nous ne ferons pas difficulté d'en convenir: le livre de M. Droz serait moins intéressant pour nous si la partie théorique en était plus restreinte. Tel qu'il est, il provoque la réflexion sur les détails comme sur les principes de l'organisation politique: il est utile non seulement à l'écolier qui a besoin de connaître, mais à l'homme fait qui est appelé à se prononcer sur des questions plus ou moins spéciales. Nous nous demanderons néanmoins s'il est d'une bonne pédagogie de procéder comme fait M. Droz.

Et d'abord, ce qui est vraiment indispensable au citoyen, n'est-ce pas avant tout la connaissance des conditions de la vie politique dans l'Etat auquel il appartient? Avant de raisonner sur les institutions de son pays, il convient d'apprendre en quoi elles consistent, quelle situation elles vous font, quels droits et quels devoirs elles vous assignent. Avant de chercher les moyens de s'enrichir, on compte ce qu'on possède: avant de songer à améliorer l'Etat, il faut savoir quel il est.

Scientifiquement, des recherches théoriques sur les détails de l'organisation politique placées avant l'exposition des institutions de de la patrie ont, semble-t-il, quelque chose d'un peu factice. Combien n'est-on pas exposé à prendre pour un modèle idéal ce qui n'est qu'une copie de la réalité environnante? « On fait toujours la théorie de son caractère », disent les moralistes. De même il arrive souvent que, croyant raisonner sans idée préconçue et à un point de vue universel, on ne fait que mettre en formules et présenter comme des principes les faits contingents auxquels on est habitué. Ainsi M. Numa Droz pose comme un principe (p. 30) que la meilleure forme de gouvernement est la république, non seulement démocratique, mais fédérative. Ailleurs (p. 90) il enseigne, également à titre universel, qu'il suffit de faire nommer le président du gouvernement soit par le conseil exécutif, soit par l'assemblée législative, pour éviter à coup sur les crises ministérielles et les crises parlementaires. Mais il se pourrait que, dans ces maximes, la part des habitudes

d'esprit du citoyen suisse l'emportât sur celle de la réflexion philosophique et impersonnelle. En ce qui concerne la forme fédérative, par exemple, l'auteur nous montre lui-même (p. 155) cette organisation comme déterminée en Suisse par la nature du sol, les différences d'origine, de race, de langue, de religion, etc. Qui nous prouve que sur un autre terrain elle serait également réalisable et également salutaire?

Lors même que les maximes d'organisation politique que l'on professe ont une base expérimentale très large et résultent d'une induction sévèrement conduite, il n'y a pas avantage à les présenter comme des vérités éternelles. On risque, à procéder ainsi, de former des fanatiques ou des sceptiques : des fanatiques si on a affaire à des esprits entêtés de théorie et d'absolu, des sceptiques si l'on s'adresse à des esprits positifs, prompts à exploiter contre l'idéal tous les démentis que lui inflige la réalité.

Il est plus conforme et à la vérité scientifique, et à l'intérêt national, de distinguer nettement entre la fin et les moyens de l'organisation politique, et d'adopter deux méthodes différentes pour ces deux objets.

En ce qui concerne la fin et la raison d'être de l'Etat, il paraît légitime de procéder théoriquement, en se fondant sur les besoins essentiels de la nature humaine. Mais dès qu'il s'agit des moyens proprement dits, des institutions, des organes politiques, ne craignons pas d'avouer que nous sommes ici dans le domaine du relatif, et que les maximes à suivre peuvent et doivent varier selon les circonstances. A l'époque où était en pleine vigueur le culte de l'absolu, Aristote reconnaissait déjà que les institutions politiques doivent être appropriées aux conditions physiques et morales de la nation. Cette opinion est un axiome depuis Montesquieu ; et en fait de croyance à l'absolu, le XIXe siècle ne paraît pas disposé à rétrograder au delà d'Aristote.

Est-ce à dire que, dans l'enseignement civique, nous devions nous abstenir de toute réflexion sur les institutions de notre pays, et les présenter purement et simplement comme des faits que l'on enregistre à la manière des faits de l'histoire naturelle? Ce serait là un autre excès. Il est juste et utile qu'à mesure qu'il fait connaître à ses élèves les institutions de la patrie, le maître leur montre les efforts qu'ont faits les législateurs pour réaliser la fin générale de toute organisation politique. Il faut que les jeunes gens se rendent un peu compte des innombrables difficultés avec lesquelles on a eu à lutter, de la somme immense de travail et d'intelligence que l'on a dû dépenser pour arriver au résultat que nous avons sous les yeux. De la sorte ils comprendront à la fois et que nos institutions sont au plus haut point respectables, et qu'elles n'ont ni ne peuvent avoir une valeur absolue.

Il nous semble que cette dualité de méthode pour la fin

générale et pour les détails de l'organisation politique est l'objet même qu'a eu en vue notre programme français, en rangeant la question de la fin dans l'éducation morale, et en bornant l'instruction civique proprement dite à la connaissance des institutions de notre pays : cette disposition nous paraît heureuse et nous souhaitons qu'elle soit conservée.

M. Numa Droz a adopté un autre plan; mais son érudition et sa sagesse le tiennent loin des écueils. En fait, il ne dogmatise guère : le plus souvent il expose, il compare, il nous dit les résultats des expériences faites par les nations les plus civilisées. Et les principes pour lesquels il plaide sont de ceux qui appellent l'adhésion de tout esprit cultivé et généreux.

C'est, par exemple, cette idée que, dans toute société, il faut une règle et une organisation, que déjà les enfants, dans leurs jeux, se soumettent à une discipline, et que, par suite, l'Etat ne peut se concevoir sans la loi (p. 3-4).

Puis c'est cette solide doctrine suivant laquelle l'amour de la patrie se fonde, d'abord sur l'attachement au sol natal, ensuite sur l'attachement à la famille, en troisième lieu sur l'attachement aux institutions (p. 9). M. Numa Droz a bien vu qu'il est faux et imprudent de réduire la patrie à n'être qu'une idée abstraite et qu'il faut, tout en l'idéalisant, lui conserver cette base concrète qui en faisait pour les anciens une réalité tangible.

Toutes les doctrines libérales et démocratiques ont en M. Numa Droz un savant et vigoureux champion. Il nous montre (p. 19) comment ce qui fait une nation, ce n'est pas la communauté de la race, de la langue ou de la religion; ce ne sont point non plus les intérêts; c'est avant tout un sentiment, à savoir l'amour commun de l'indépendance et de la liberté : d'où ce principe, qu'on ne peut disposer d'un peuple contre son gré. Il expose que l'indépendance et la liberté sont l'objet suprême de toute organisation sociale, et que la valeur d'un gouvernement se mesure au degré de liberté qu'il assure aux citoyens (p. 41); il applaudit à la Révolution française (1) et il flétrit les coups d'États (2). Il préconise largement la tolérance politique et religieuse (p. 39), la liberté de la parole, de la presse et de l'enseignement (p. 40-43).

Nous n'insisterons pas sur toutes ces doctrines que nous retrouvons chez nos propres publicistes, et qui nous appartiennent autant qu'à

---

(1) Non sans charger outre mesure, à vrai dire, l'état de choses qui l'a précédée : « Avant la Déclaration des droits de l'homme, dit-il (p. 52), le régime féodal existait en plein. Une partie considérable de la nation était en état de servage. » Assertions inexactes en elles-mêmes, et impliquant une fausse identification du servage avec le régime féodal.

(2) Celui de Louis-Napoléon est placé, par suite d'une faute d'impression (p. 79 et 87), en 1852 au lieu de 1851.

personne. Mais voici un côté du livre qui, moins conforme à nos idées, contient pour nous un enseignement précieux.

Il y a en Suisse, nous dit M. Numa Droz (p. 165), une double souveraineté, celle de la Confédération et celle des cantons. C'est là le fait capital de son histoire politique, laquelle n'est autre chose que la lutte de ces deux souverainetés. Or ce fait, qui, à vrai dire, est en Suisse une nécessité, présente, à côté de certains inconvénients, des conséquences heureuses qu'il importe de remarquer. Grâce à cet état de choses, « la liberté, l'esprit d'initiative, la pratique des affaires publiques, le patriotisme se développent mieux, et font mieux valoir toutes les forces vives de la nation (p. 165). »

De ce point de vue, l'auteur conçoit le rôle et les droits des minorités, des partis, des individus, autrement que nous ne faisons en France. La loi de la majorité, selon lui, n'est pas l'expression adéquate de la souveraineté nationale, mais c'est en réalité une loi dure encore que nécessaire, qui peut aisément devenir tyrannique, si le gouvernement ne s'attache pas à donner à la minorité les garanties auxquelles elle a droit (p. 30).

De même, l'existence de partis différents dans une nation n'est pas un désordre, mais un fait normal et salutaire. Ni le parti vainqueur ne doit considérer les vaincus comme de mauvais citoyens, ni le parti vaincu ne doit prendre une attitude révolutionnaire. Il y a naturellement dans une nation deux partis : celui des progressistes et celui des conservateurs. Quel que soit celui des deux qui est au pouvoir, le contrôle de l'autre lui est indispensable. Les partis ne cessent d'être utiles que lorsqu'ils bataillent avec violence non plus pour des intérêts sociaux, mais pour des passions, ainsi qu'il arrive parfois dans certains pays de race latine dont les mœurs politiques sont encore imparfaitement formées (p. 87).

D'une manière générale, la diversité des points de vue chez les groupes et chez les individus est force et richesse, non faiblesse et dissolution. Tant qu'elle ne nuit pas à la souveraineté nationale, il faut se garder de la faire disparaître, car elle contribue à la vitalité de la nation (p. 29).

C'est pourquoi, dans une bonne constitution, les droits de l'individu et de la minorité trouveront les garanties les plus sérieuses (p. 31).

On s'explique, en méditant sur ces doctrines, l'accent particulier que prennent chez M. Numa Droz les exhortations à la tolérance. C'est peu, pour lui, que de supporter qu'autrui pense autrement que nous : il veut que celui qui a le pouvoir en main soit neutre entre tous et bienveillant pour tous (p. 40). Dans ce pays de double souveraineté, la liberté n'est pas une restriction apportée à l'uniformité : c'est, au contraire, l'uniformité qui est une restriction apportée à la liberté.

Nous ne rechercherons pas si M. Numa Droz ne méconnaît pas à son tour, dans une certaine mesure, la beauté et la fécondité de l'unité, surtout l'obligation d'une unité plus étroite pour les nations plus

menacées. Pour nous Français en particulier, ce qui est peut-être un excès chez M. Droz est justement ce qui est surtout de nature à nous donner une leçon utile. Nous y apprendrons à nous défier de notre passion pour l'uniformité, et de l'habitude qui persiste chez nous d'attendre toutes les réformes de la seule action du gouvernement.

Dirons-nous que le livre de M. Droz ne nous intéresse que par ce qu'il renferme de général et d'applicable à notre pays?

Outre que nous avons grand plaisir à étudier pour elles-mêmes, sous sa direction, les institutions de la Suisse, nous recueillons avec sympathie les déclarations que fait un membre du Conseil fédéral sur la mission et le rôle de son pays.

La Suisse a pour mission, nous dit-il, une neutralité amie et bienveillante entre tous les Etats. Renfermant en elle-même des patries distinctes, elle sait se placer au point de vue des différentes nations.

Mais cette neutralité n'implique pas indifférence et pusillanimité.

La Suisse s'honore, aujourd'hui comme en 1871, d'avoir exercé envers l'armée du général Bourbaki une cordiale hospitalité; et elle s'honore, aujourd'hui comme en 1871, d'avoir protesté, au nom du droit des gens, contre le défaut de sommation préalable avant le bombardement de Paris (p. 152-153).

Noble attitude, qui maintient dans le monde le nom et le prestige de la justice et de l'humanité! Emile BOUTROUX.

LES VIEUX PAPIERS DE MON VILLAGE, la communauté d'Arc sous l'ancien régime, par M. *Charles Sentupéry*, secrétaire de la délégation cantonale de Gray. 1 vol. in-8 de 63 p.; Gray, Caussade fils, 1884. — M. Charles Sentupéry a fait, dans ce petit volume, pour le village d'Arc-lès-Gray (Haute-Saône), ce que l'on devrait essayer de faire pour tous les villages — et c'est là, pour le dire en passant, une tâche pour laquelle il semble que les instituteurs sont plus expressément désignés que personne: il a recueilli les faits consignés dans les anciennes archives d'Arc, reconstruisant ainsi, autant que les pièces le lui ont permis, le passé de la vieille communauté, « une existence et des mœurs dont on n'a généralement plus souvenir ».

M. Sentupéry n'a écrit, dit-il, que pour les habitants de son village, et cependant il est telle page de sa notice dont l'intérêt s'étend bien plus loin. N'est-ce pas, par exemple, un curieux document, curieux assurément pour tout le monde, que la statistique qui ressort du registre de baptême, établi pour la première fois dans la paroisse d'Arc en 1597? « La première année, dit M. Sentupéry, nous n'avons qu'un baptême, inscrit; en 1598, sept; en 1599, vingt-et-un; en 1600, seize. Pendant les vingt-sept années suivantes, la moyenne des naissances est de vingt-trois environ; mais en 1628 nous n'en trouvons plus que deux; en 1629, onze; de 1630 à 1636,

l'époque la plus terrible de la guerre de dix ans, il n'y en a pas une seule, une en 1637, point en 1638, deux en 1639, une en 1640, sept en 1641, une en 1642, une en 1643 ; enfin, de 1644 à 1647, la moyenne est de huit naissances par an... A partir de 1648, le chiffre des naissances va en augmentant ; en 1658, il est de 18. » Comme la trace de la guerre est nettement marquée dans cette énumération de chiffres! Pendant cette lutte de dix ans entre Louis XIII et les Impériaux, la pauvre paroisse rurale située aux portes de Gray, alors ville de guerre, devait être incessamment occupée tantôt par les assiégeants, tantôt par les gens de guerre chargés de défendre la ville ; le paysan sans défense fuyait un pays ainsi dévasté, ou périssait victime de la guerre et, à son défaut, de la misère et de la peste.

Bien curieux aussi et bien franc-comtois ce bon tour que les Arcois voulurent jouer à leur seigneur au commencement du dix-huitième siècle. « Les Arcois, conte M. Sentupéry, devaient à leur seigneur une gerbe pour douze récoltées en froment, méteil, seigle et avoine, ainsi que le constate le dénombrement des droits et privilèges de Charles de Vergy, seigneur d'Arc et autres lieux, enregistré, le 15 mars 1427, par le parlement de Dôle.

» Cette redevance les contrariait beaucoup, et ils cherchèrent à s'en affranchir. Ils se dirent que, puisque la dîme n'était établie que sur ces quatre sortes de grains, s'ils pouvaient s'en passer et parvenaient à les remplacer par d'autres, ils ne paieraient plus rien.

» Ils imaginèrent donc de ne semer ni froment, ni seigle, ni méteil, ni avoine, et de cultiver par contre l'orge et les pois. Le territoire ne vit bientôt plus que ces deux sortes de récoltes... »

Grande colère du seigneur, comme bien vous pensez ; il s'adressa, non plus, comme il aurait fait au moyen âge, à sa bonne épée, mais aux tribunaux, et il s'en suivit un procès qui dura, avec toutes sortes de péripéties, de 1709 à 1729, et se termina par une transaction où il ne semble pas que les Arcois aient la meilleure part. Le 18 juin 1729, il est arrêté, de commun accord, que « les habitants paieront la dîme sur tous les grains connus ou inconnus qu'ils sèment ou sèmeront ; restent seuls exempts le chanvre, les haricots, le millet, la camomille, le lin, la navette, et le turquie : néanmoins pour les deux dernières récoltes il est posé une condition : on ne peut semer plus d'un journal de navette par culture de quinze à vingt journaux, et l'on ne doit pas mettre de turquie deux années de suite dans le même champ. Enfin les habitants paient au seigneur, en trois annuités, cinq cents livres, monnaie du royaume, pour les frais du procès. »

Naturellement, la question des écoles tient sa place dans ces archives d'Arc-les-Gray. La première mention d'un « recteur d'école » y remonte à 1729. En 1776, M. Sentupéry trouve le texte d'un contrat passé entre Simon Perrot, recteur d'école, et les représentants de la communauté.

« Simon Perrot remplissait, dit M. Sentupéry, les doubles fonctions d'instituteur et de clerc-chantre; nous pourrions même dire qu'il était surtout clerc-chantre et que l'instruction des enfants n'était guère qu'un détail parmi ses occupations.

» Simon Perrot s'engage à remplir pendant neuf ans ses fonctions *au gré et contentement tant du sieur curé que des habitants de la paroisse, à chanter toutes les grand'messes et autres offices, à assister les curé, vicaire et autres pour administrer les sacrements, enterrements, baptêmes, etc.;* puis, une fois que toute la partie religieuse a défilé, alors seulement on parle au *recteur d'école* de... son école, et encore l'enseignement religieux est-il la grosse besogne du recteur, puisque Simon Perrot doit *bien et duement enseigner les enfants qui lui seront envoyés, tant pour la lecture, prière, catéchisme. montrer à lire, écrire, enseigner l'arithmétique et le plain-chant à ceux qui voudraient l'apprendre.*

» Le recteur est tenu d'ouvrir sa classe deux fois par jour à l'heure habituelle, sauf le jeudi. La classe doit commencer par la prière et le salut.

» Il n'existait pas de maison d'école, et le recteur devait se loger à ses frais. Il recevait un traitement de 224 livres en deux paiements égaux, le 24 juin et le 31 décembre.

» A ses appointements s'ajoutait la rétribution scolaire ainsi fixée :

» 4 sous par mois pour apprendre à lire ;

» 5 sous pour apprendre à lire et écrire ;

» 7 sous pour apprendre à lire, écrire et compter ;

» Et 10 sous pour apprendre à lire, écrire, compter et le plain-chant.

» Ce dernier enseignement, comme *talent d'agrément*, était compté trois sous, tandis que l'écriture n'en valait qu'un et le calcul deux ! »

Vers la fin du dix-huitième siècle, à côté de l'école de garçons. la communauté d'Arc-lès-Gray avait une école de filles : paroisse modèle comme vous voyez.

Il y a tout lieu de croire qu'on était bon chrétien à Arc-lès-Gray et qu'en temps ordinaire toutes choses allaient, comme le contrat du maître d'école, « au gré et contentement du sieur curé » ; il semble toutefois qu'on y entendait, au moins à certaines époques, que cette complaisance ne coûtât pas trop cher.

« Nous en avons la preuve, dit M. Sentupéry, par la requête qu'adressèrent, au nom des Arcois, les échevins Thierry et Griffonnet à l'intendant de Franche-Comté (le préfet de l'époque), où ils portent des plaintes amères contre leur curé, Jean-Baptiste Grosdidier.

» Ce prêtre, qui venait de remplacer son oncle à la cure d'Arc, paraît avoir assez aimé ses aises, et il désirait que sa cure fût très confortable.

» Les habitants, qui avaient déjà donné, le 17 février 1777, à Jean-

Baptiste Champagne, entrepreneur de bâtiments à Gray, 6,000 francs pour réparer le presbytère, trouvaient leur curé trop exigeant, et disaient que l'ancien avait été moins difficile. De là différend.

» Les Arcois s'appuyaient sur un arrêt du Conseil du roi du 22 janvier 1771, fixant que les habitants doivent seulement au curé le logement personnel et non toutes les commodités qu'il peut désirer.

» Le curé disait, lui, qu'il ne demandait que le strict nécessaire, et il assignait, le 25 octobre 1777, ses paroissiens par devant le présidial de Gray, pour s'entendre condamner à exécuter divers travaux tels que trois murs au jardin à construire ou à exhausser, une couverture au puits, pour lequel demande est encore faite de seaux et de baquets pour tirer l'eau, et enfin certain local qu'on ne peut pas voir réclamer sans sourire, lorsqu'on entend les Arcois dire que les demandes de leur pasteur sont *les unes de pures fantaisies et les autres quelques commodités de plus.* »

On ne sait pas au juste quelle fut l'issue de l'affaire et, dit M. Seutupéry, « si le pauvre curé parvint à se faire accorder ses *fantaisies* ». Mais, décidément, ils étaient facétieux, les anciens communautaires d'Arc-lès-Gray. C. D.

Leçons de pédagogie, psychologie et morale appliquées à l'éducation méthodes et procédés d'enseignement; ouvrage à l'usage des écoles normales primaires, des candidats aux brevets de capacité et au certificat d'aptitude pédagogique, des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles, etc., par Mme *L. Chasteau*, ex-directrice d'école normale, ancienne directrice des études à l'école normale supérieure de Fontenay, directrice d'un cours pratique de pédagogie à Paris. 1 vol. in-12, Picard-Bernheim et Cie, 1885. — Un gros titre, comme l'on voit : psychologie et morale et application de la psychologie et de la morale à l'éducation, méthodes d'enseignement, procédés d'enseignement. C'est, en effet, un honneur pour notre temps qu'on ne puisse plus faire à l'usage des maîtres d'école un livre destiné à leur apprendre leur métier, sans y donner une place à tous ces éléments. Les anciens livres de pédagogie primaire pouvaient se contenter de quelques conseils de conduite et de morale pratique pour les maîtres, et quand, d'autre part, on leur avait décrit les modes d'enseignement, les principes de direction et d'organisation d'une école, les recettes particulières reconnues les meilleures pour les différentes branches du programme, on pouvait se tenir pour à peu près quitte à l'égard de la profession. Nous sommes aujourd'hui plus exigeants et nous allons au fond des choses. Mme Chasteau l'a compris, et son livre répond aux besoins qu'a fait naître cet enseignement pédagogique nouveau, plus profond et plus vrai, introduit aujourd'hui dans les écoles normales, professé avec éclat dans les écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud, et qui détermine le niveau des examens profes-

sionnels du professorat, de la direction des écoles normales et de l'inspection primaire. Elle s'est inspirée des excellents livres qu'a déjà fait naître ce mouvement d'idées dont tous nos maîtres sentent l'influence : les beaux travaux de M. Marion, de M. Compayré, de M. Gréard, de M. Buisson et du *Dictionnaire de pédagogie* se reflètent dans chacune de ses pages ; elle les cite, d'ailleurs, bien des fois nominativement. Ces hautes vues n'empêchent pas que le livre de Mme Chasteau n'ait un caractère pratique : elle a essayé, dit-elle, de grouper dans les cinquante leçons qui le composent « tout ce qui doit être connu des personnes qui veulent étudier la pédagogie, non au point de vue purement spéculatif, mais pour s'en servir. » Sa prétention est même d'avoir écrit « tout à la fois un livre de maître et un livre d'élève », un livre de maître contenant « des leçons toutes préparées, précédées d'un sommaire, divisées en un certain nombre de paragraphes qui permettront de donner à l'enseignement la clarté et l'ordre indispensables en pareille matière » ; un livre d'élève, « classique tant par sa disposition typographique que par le style », pouvant « être lu, appris et récité ». Il y a là, suivant nous, un peu d'excès de zèle. La pédagogie, pour le vrai pédagogue, ne se distribue pas ainsi en tranches toutes faites ; il y faut la réflexion et l'initiative personnelle, et c'est un enseignement qui réclame plus que tout autre un travail d'adaptation et d'appropriation, qui exclut absolument l'idée d'une préparation sans souplesse et sans à-propos ; pour les mêmes raisons nous ne comprendrions pas davantage un manuel de pédagogie appris par cœur comme un catéchisme. Mme Chasteau offre, en réalité, plus et mieux aux maîtres et aux élèves ; aux premiers, des indications, des suggestions, un fonds de doctrines prises aux bonnes sources ; aux seconds, des sujets de lecture, une aide utile pour leurs rédactions ou pour un travail de révision et de récapitulation, tous les moyens indirects d'information et de connaissance que peut donner un manuel.

Est-ce à dire que les uns et les autres trouveront toujours, dans le livre de Mme Chasteau, cette sûreté de renseignements et cette clarté d'exposition que réclame une œuvre de ce genre ? En raison même de l'étendue et de l'importance du sujet, la tâche était extrêmement difficile. Mme Chasteau elle-même ne se dissimule pas « que l'ouvrage peut présenter quelques faiblesses dans la forme, et qu'il gagnerait, à certains égards, à être remis sur le métier. » Dans la lecture rapide que nous en avons faite, nous avons, en effet, rencontré et nous pourrions signaler à l'auteur des erreurs de détail, et aussi, ce qui est plus grave, des passages d'un analyse incomplète, superficielle, obscure par suite, et qui n'instruiront guère les jeunes lecteurs. Qu'elle veuille bien relire, par exemple, ce qu'elle dit de la méthode socratique, de la méthode Jacotot, de la marche à suivre dans l'enseignement de la géographie, et elle se convaincra

certainement qu'en général ce chapitre des méthodes, y compris la notion même qu'elle donne de la méthode, manque de critique et de netteté.

Nous croyons néanmoins que, ces réserves faites, et dans la mesure que nous avons indiquée, l'ensemble du livre de Mme Chasteau peut rendre à nos normaliens et à tous ceux qui se préparent aux examens professionnels de l'enseignement primaire de réels services. X.

ZOOLOGIE, 3e fascicule (oiseaux, reptiles, amphibiens, poissons), par M. *Maurice Girard;* Paris, Ch. Delagrave. — On parle beaucoup des leçons dites *de choses,* sans être toujours certain que les instituteurs soient en état de les bien faire et ne puissent se trouver embarrassés si des élèves leur apportent des animaux rencontrés dans le pays, à la porte de l'école en quelque sorte. La *Zoologie* de M. Maurice Girard a pour objet principal de venir en aide aux instituteurs en pareille circonstance.

Le troisième fascicule commence par l'étude des oiseaux de France, en insistant sur les espèces utiles à titre d'insectivores, en écartant de cette question les exagérations dont elle a eu à souffrir. Les oiseaux gallinacés et palmipèdes qui ont fourni les souches d'espèces domestiques importantes ou qui peuplent nos territoires de chasse sont l'objet de nombreux détails propres à intéresser les enfants, qui rencontrent ces oiseaux à chaque pas et qui vivent dans les fermes avec certains d'entre eux.

Dans les reptiles, l'auteur a passé en revue les lézards et les orvets, qui rendent aux jardins de continuels services, et a indiqué les limites de leur distribution géographique en France. Les instituteurs doivent empêcher la destruction de ces auxiliaires agricoles, tandis qu'ils feront connaître à leurs élèves les mœurs des serpents, inutiles et parfois très dangereux pour nous. Les amphibiens ou batraciens forment une partie capitale de ce 3e fascicule. Chez ces animaux apparaissent les métamorphoses avec la respiration branchiale; leurs larves peuvent être élevées dans de rustiques aquariums, au grand intérêt des élèves. Les espèces des amphibiens sont pour nous d'une utilité continuelle contre les insectes et les mollusques, fléaux des campagnes. Elles sont mal connues du vulgaire à cause de leur vie généralement nocturne. Le livre de M. Maurice Girard contient des descriptions exactes avec de bonnes figures, et la répartition géographique de nos amphibiens. Il faut espérer que les instituteurs finiront par arrêter la destruction inepte et souvent mêlée de tortures dignes des siècles de barbarie, à laquelle sont si souvent vouées des espèces utiles comme le crapaud.

L'étude des poissons se compose d'abord de celle des espèces d'eau douce, répandues dans toute la France et dont les enfants sont sans cesse occupés dans leurs récréations. Il faut y joindre la connais-

sance de quelques poissons marins qui sont introduits dans nos campagnes depuis la facilité des transports. Il est bon qu'on sache distinguer une sole d'une raie, bien différentes d'organisation, quoique toutes deux poissons plats. Les conserves de morue, de hareng, de sardine, de thon et de maquereau servent à l'alimentation du monde entier. Il est donc nécessaire de donner dans les leçons de choses l'histoire de ces poissons, dont la pêche joue un si grand rôle chez nos populations maritimes. M.

AVANT 89, par *Erckmann-Chatrian*, édition ornée de quatre gravures par Théophile Schuler, 2e édition ; Paris, J. Hetzel et Cie. — Il ne faut pas que l'on se trompe sur ce titre, peut-être un peu trop général. Le livre qu'intitulent ainsi MM. Erckmann-Chatrian, et que leurs éditeurs ont eu l'excellente idée d'introduire dans leur *Bibliothèque des jeunes Français*, se compose de quatre ou cinq épisodes de ce chef-d'œuvre populaire qu'on appelle le premier volume de l'*Histoire d'un paysan* : les impôts, les pommes de terre, les racoleurs, la gazette, le déficit. L'*Histoire d'un paysan*, dit très justement l'avertissement des éditeurs, « est plus qu'un roman ; c'est l'histoire sincère, impartiale, lumineuse, et par cela même entraînante, de la Révolution française, encadrée dans une de ces actions touchantes et nobles dont MM. Erckmann-Chatrian ont le secret. » — « Il est tôt fait, dit encore l'avertissement, de parler des fautes de la Révolution; mais ce qui est impie, c'est d'essayer de faire oublier aux populations des campagnes qu'elle les a affranchies, qu'elle leur a donné tout ce qu'elles possèdent, leurs biens, leurs terres, leur pain, le libre usage de la charrue, qu'elle leur a enfin assuré à jamais le fruit de leurs labeurs. » .

C'est contre cette « impiété » que protestent ces épisodes, et on ne saurait trouver de protestation à la fois plus patriotique et plus intéressante. X.

HISTOIRE DES ÉCOLES COMMUNALES ET CONSISTORIALES ISRAÉLITES DE PARIS, par M. *Léon Kahn*, secrétaire du Consistoire; avec une préface par M. le grand-rabbin Z. Kahn, Paris, 1884. — M. Léon Kahn présente au public cette intéressante monographie qui vient à son heure quand la France se prépare à célébrer le glorieux centenaire de 1789. Les Français de culte israélite doivent à la Révolution leur existence civile et politique, et aucun d'eux n'a garde de l'oublier; mais il est curieux de rappeler, comme le fait M. Léon Kahn, quel usage ils firent tout d'abord de ce droit de vivre qui pour eux datait de 1791. A peine la Révolution le leur a-t-elle donné qu'ils s'empressent de remplir le premier devoir des hommes réunis en société, ils pourvoient à l'instruction de l'enfance; fidèles à la tradition de leur race, ils savent que la synagogue a toujours été une école en même temps qu'un temple : le juif n'a plus de prêtres depuis

longtemps, mais il écoute des docteurs, des maîtres. Les Israélites émancipés n'avaient donc pas de peine à se trouver d'accord avec leurs libérateurs, les hommes de 1791 et de 1792; ils travaillèrent à la même œuvre avec la même ardeur, et s'efforcèrent de créer l'enseignement primaire tel qu'il pouvait être donné au commencement de ce siècle.

Il est donc bon de voir dans le remarquable mémoire de M. L. Kahn les modestes débuts des écoles israélites, leur développement méthodique et continu, cinquante enfants au début réunis dans une grange, 3,000 quelques années plus tard ; il est moral et fortifiant de rappeler avec leur consciencieux historien les périodes de lutte, de misères et aussi le courage, la noble persévérance des hommes qui ont fondé ces écoles. Nous recommandons la lecture de ce petit livre, riche en documents officiels, aux amis de l'enfance et de l'instruction populaire, à tous ceux qui voudront constater une fois de plus ce que peuvent faire dans une société l'amour du devoir et les ressources de l'initiative privée. A. M.

Langue allemande.

Les *Monumenta Germaniæ pædagogica* du Dr *Kehrbach*. — Le monde de l'érudition en Allemagne est dans ce moment-ci mis en émoi par l'annonce d'une vaste publication pédagogique dont on attend merveille. Au commencement du siècle, le patriotisme germanique, qui naissait sous le coup de l'invasion et de la défaite, a cherché, sous l'impulsion d'hommes éminents comme Stein, à plonger ses racines dans le passé, et à reconstituer une nationalité par l'histoire avant de la créer par la politique. La grande publication des *Monumenta Germaniæ historica* a singulièrement contribué à l'étude et à la connaissance du moyen âge de l'autre côté du Rhin. C'est une publication analogue, aussi vaste, quoique portant sur un côté spécial, mais sur l'un des plus importants de la vie des peuples, que le docteur Karl Kehrbach a entreprise. M. Kehrbach, bien connu déjà par ses savantes éditions des philosophes Kant, Fichte, Herbart, a été frappé de ce qu'il y a encore de défectueux dans les histoires de la pédagogie, des lacunes qu'elles renferment, de l'absence ou de la rareté de documents indispensables pour jeter la lumière sur le développement de l'éducation. Il a conçu le projet de donner à la science, de répandre dans le public, de mettre ou de remettre à la portée de tous, les innombrables éléments dispersés, inconnus ou épuisés, à l'aide desquels pourra se faire une histoire sérieuse et définitive de la pédagogie en Allemagne.

Après plus de dix ans de recherches, de travaux incessants, de voyages, de correspondances, de conférences, et souvent aussi de déceptions, M. Kehrbach est enfin arrivé à jeter les fondements et

à assurer l'exécution de son œuvre. Il a obtenu le concours d'un nombre considérable des savants les plus estimés de l'Allemagne; il a réussi à vaincre la répugnance ou plutôt l'indifférence d'un très grand nombre d'entre eux pour cette partie de l'activité humaine qu'on appelle la pédagogie ; chose plus difficile peut-être, il a mis la main sur un riche éditeur, auquel il a communiqué la passion de son entreprise. Il ne reste plus qu'à publier et qu'à trouver des souscripteurs.

Le plan de l'ouvrage, avec le nom des principaux collaborateurs et des œuvres déjà prêtes, vient de paraître, et fait présager une publication des plus dignes d'intérêt. Les *Monumenta pædagogica* renfermeront tout ce qui de près ou de loin touche à la pédagogie dans les pays de langue allemande depuis les temps les plus reculés du moyen âge jusqu'à nos jours. Ils comprendront quatre grandes divisions : les ordonnances scolaires, les livres d'école, les mélanges pédagogiques, et les études d'ensemble.

La première division réunira toutes les lois scolaires, soit de l'Eglise, soit de l'Etat, soit des communes, les procès-verbaux d'inspection, les constitutions d'ordres où l'enseignement joue un rôle, les lettres et rescrits d'installation, les actes des synodes, les ordonnances de traitements, les formules de serments, etc. D'innombrables documents de cette nature gisent encore enfouis dans les archives des Etats, des villes, des communautés, et seront mis au jour, précédés et accompagnés de notes, d'éclaircissements et de commentaires. Les volumes relatifs au duché de Brunswick, aux écoles de la Transylvanie, des provinces de la Baltique, au livre de *Visitation* de Mélanchthon, à la *Ratio studiorum* des Jésuites, sont déjà prêts. Il faut remarquer ici que l'éditeur s'est assuré la collaboration des hommes d'école sans distinction de culte, et qu'il compte beaucoup sur certains chefs de congrégations religieuses pour lui ouvrir leurs trésors ; il espère même des révélations de la Bibliothèque du Vatican. Un de ses collaborateurs, le professeur Horawitz, exprime la crainte qu'il y ait là peut-être un optimisme exposé encore à quelques déceptions nouvelles.

La seconde division ne manquera pas d'originalité. Elle rééditera, entre autres, d'après les éditions les plus authentiques et même d'après les manuscrits, tous les livres qui ont été en usage dans les écoles allemandes pendant l'époque de l' « humanisme », c'est-à-dire depuis le milieu du xve siècle jusqu'à la fin du xvie. La liste des œuvres prêtes indique déjà les écrits catéchétiques d'Agricola, le *Doctrinal* d'Alexandre Gallus, le *Scholarium fundamentum* de Rémy d'Auxerre, les grammaires grecques des Chrysoloras, Théodore Gaza, Lascaris, la géométrie d'Albert Dürer, etc.

Les mélanges pédagogiques contiendront les traités *ex-professo*, les circulaires, les discours, les fêtes d'enfants, les lettres, les drames et comédies d'écoles, tout particulièrement en usage et en honneur chez les Jésuites.

Quant aux œuvres d'ensemble, elles renfermeront des monographies, des volumes d'études sur la pédagogie des Pères, sur Mélanchthon, sur les Frères de Bohême, sur Erasme, sur l'enseignement de la géographie au XVIe siècle, etc., bref, sur tous les pédagogues de quelque importance.

On ne peut nier la hardiesse et l'utilité d'une pareille entreprise, qui peut avoir une grande portée, qui éclairera d'une vraie lumière une partie de l'histoire de la civilisation de l'Europe et servira pour une bonne part la cause de la pédagogie ailleurs qu'en Allemagne.

L'HYGIÈNE SCOLAIRE, d'après M. *Siegert*. — Au dernier congrès des instituteurs allemands à Gœrlitz, l'un des rapports les plus remarqués a été celui de M. Siegert, instituteur à Berlin, sur cette question : « Comment les instituteurs et les sociétés d'instituteurs peuvent-ils protéger la santé des enfants ? » Ce rapport vient d'être publié par l'auteur (Berlin, Nicolaï, éditeur), avec quelques développements nouveaux.

A l'heure actuelle, l'hygiène scolaire a fait des progrès considérables, et il serait difficile de rencontrer chez nous des écoles réellement malsaines, et des maîtres ignorants, comme on en trouvait tant autrefois, des règles les plus élémentaires de la salubrité. Médecins, professeurs, publicistes, administrateurs, tous ont pris à cœur de répandre la lumière sur cet important sujet, et l'on a fini par comprendre que l'hygiène est une des parties les plus sérieuses de la pédagogie. Il en est de même chez nos voisins.

L'ouvrage de M. Siegert n'apporte pas des lumières nouvelles, mais il met en ordre, il rappelle, il explique, il développe d'excellents conseils, utiles à ceux qui ignorent et à ceux qui savent.

L'auteur débute par les questions relatives à la respiration, à son mécanisme, à ses besoins, à l'influence de l'air d'une mauvaise atmosphère, aux soins que réclament les poumons. Il étudie la nécessité de la propreté, les soins de la peau, puis la question de la nourriture, celle du vêtement, celle du logement.

Il examine dans quel rapport les alternances de travail intellectuel et d'action corporelle sont avec la santé, comment doit se tenir le corps, comment doivent s'exercer les sens; il expose la manière dont il convient de traiter les enfants malades ou maladifs.

Une seconde partie est consacrée à la part qui doit revenir, dans les progrès de l'hygiène, aux associations d'instituteurs, qui sont aujourd'hui si actives dans toute l'Allemagne. Bref, ce petit volume doit être bien accueilli de tous les amis de l'enfance, et peut rendre de vrais services.

LE TRAVAIL MANUEL EN SAXE. — M. Eitelberger, directeur du musée d'art industriel à Vienne, a publié dans une revue viennoise son impression sur une visite qu'il vient de faire à l'école industrielle de Leipzig.

« On procède très sagement en Saxe, dit-il. L'école de travail manuel est installée dans les locaux de l'ancienne école de Saint-Thomas, que la ville a mis à la disposition des fondateurs. Elle a été créée par la *Société d'utilité publique*. Cette Société, organisée sur le modèle de celle qui fonctionne à Bâle, est une des plus utiles institutions de la Saxe.

» Les jeunes garçons que je rencontrai à l'école étaient très heureux, et activement occupés à des travaux de modelage, de cartonnage, de menuiserie, de serrurerie. L'enseignement est donné pendant le temps où n'a pas lieu l'enseignement scolaire ordinaire. L'entrée dans cette école n'est pas obligatoire. Ce sont les parents qui font inscrire leurs enfants. Le nombre des inscriptions est plus considérable en hiver qu'en été et croît d'année en année.

» On accorde actuellement en Saxe une grande attention à la formation de professeurs de travail manuel. Les cours d'instruction pour les maîtres indigènes durent tout l'année. Le comité de l'école a décidé cette année de fonder pendant les vacances d'été un cours destiné à recevoir des maîtres du dehors, afin de leur donner l'occasion d'apprendre méthodiquement le travail manuel. Ce cours de vacances a été suivi très assidûment par des maîtres venus d'Autriche, tout spécialement de la Bohême et de la Transylvanie, et l'on en attend les meilleurs résultats.

» Le ministère de l'instruction publique en Saxe prend dès maintenant ses précautions pour que l'année prochaine les quatre grandes écoles normales du royaume soient en état d'enseigner méthodiquement le travail manuel. Dans peu d'années le royaume de Saxe possédera un excellent personnel de professeurs pleinement initiés aux bonnes méthodes. C'est alors que le gouvernement pourra en pleine tranquillité introduire le travail manuel dans toutes les écoles tant primaires que supérieures.

» On a soin tout particulièrement de diriger cet enseignement au point de vue pédagogique et non uniquement au point de vue du métier. C'est en cela qu'il se distingue en Allemagne de celui qui est donné à Stockholm et à Copenhague. Le but que poursuit l'école primaire n'est pas de former des ouvriers proprement dits; on abandonne ce soin à l'école d'apprentissage. A l'école primaire, l'enseignement du travail manuel se lie à celui du dessin et le complète par l'habileté de la main. Dans les écoles de la Saxe, on ne peut redouter qu'il naisse de là une surcharge pour les enfants, car le gouvernement a pris des mesures très sérieuses pour s'opposer à tout excès dans l'extension des matières scolaires. »

APPRÉCIATIONS DE JOURNAUX ALLEMANDS SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN FRANCE. — Les progrès rapides de l'instruction primaire en France font l'objet de l'admiration des Allemands. Leurs journaux reviennent fréquemment sur ce sujet et entretiennent leurs lecteurs des pas de

géant que la République a faits dans cette voie, surtout depuis 1875. Les *Deutsche Blätter* constatent que depuis cette date jusqu'en 1882, le nombre des écoles primaires a monté de 11,000 à 25,000, qu'il s'est par conséquent plus que doublé. Ce journal ajoute, avec une nuance de regret, que la France a réalisé, quant au budget scolaire, un progrès que le prince de Bismark a vivement désiré et qui n'est encore qu'à l'état de projet devant la Chambre prussienne, à savoir que le budget de l'État s'est chargé de deux tiers au moins de la dépense. Il rappelle les immenses efforts qui ont été faits pour la construction des écoles, l'élévation et la consolidation des traitements des instituteurs, bien que ces traitements n'aient pas encore atteint partout un chiffre suffisant. Il fait connaître à ses lecteurs tous les détails de notre mécanisme financier à l'endroit de l'instruction primaire, les centimes communaux et départementaux, etc. Si tous les renseignements donnés par le journal allemand ne sont pas d'une exactitude absolue, on voit qu'ils sont pris généralement avec soin, et que ce grand mouvement de notre démocratie vers la diffusion de l'instruction populaire provoque l'attention et inspire le respect.

Les *Rheinische Blätter* se félicitent, et pour un peu s'étonnent que notre pays étudie les pédagogues allemands, entre autres Frœbel et Diesterweg. Ce recueil signale le livre de M. Goy (1), et donne la traduction de l'article que le *Petit Journal* (du 14 avril 1884) a publié sur ce volume sous ce titre : *Un ennemi à consulter*. Le rédacteur des *Rheinische Blätter* ne peut faire autrement que de reconnaître là un progrès de plus de l'esprit français, en rappelant le mot d'un biographe : « Revenir à Diesterweg, c'est marcher en avant. » Il y a tout à la fois, dans ces divers articles et d'autres semblables, un mélange de surprise et d'orgueil national qui est curieux à observer.

J. S.

---

(1) *Œuvres choisies de Diesterweg*, traduites de l'allemand par M. Goy, directeur de l'école normale de Toulouse. Paris, Hachette.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Une Fête de la Reconnaissance. — Les instituteurs et les institutrices de l'arrondissement de Sedan, après avoir vu à l'œuvre pendant onze ans M. Jacob, qui était encore plus leur conseiller et leur guide que leur inspecteur primaire, ont tenu à lui offrir une magnifique médaille d'or, dès qu'ils eurent appris qu'il avait dû demander et qu'il avait obtenu sa mise à la retraite avec le titre d'inspecteur honoraire. M. Philippoteaux, maire de Sedan et député des Ardennes, s'est fait un devoir d'assister à la remise de cette médaille, sur laquelle étaient gravés ces mots : « Liberté, Travail, Patrie, France, » devise qui a été on ne peut mieux développée par M. Léonard, directeur de l'école communale à Sedan. « Vous pouviez nous prescrire le travail, a-t-il dit à M. Jacob. Nul n'ignorait de quel labeur vous étiez accablé. Plus d'un se rappelle avoir été éveillé avant le chant du coq par son diligent inspecteur. Et cette activité était connue dans les campagnes. Je n'ai pas oublié, pour mon compte, le mot d'un père de famille surpris de vous rencontrer sur le chemin d'une école à une heure plus que matinale, et heureux de constater avec quel zèle vous remplissiez vos fonctions : « Monsieur l'inspecteur, disait-il, rôde partout. »

Eh oui, il voyait tout par lui-même, mais sa visite n'était pas redoutée : s'il avait de la fermeté, il avait surtout du cœur. Avant de frapper un maître coupable, il épuisait tous les moyens : « Si j'allais me tromper, pensait M. Jacob, quels regrets ! Pourrais-je rendre du pain à qui je l'aurais ôté ? » Ces mots peignent un homme de cœur et expliquent l'unanimité avec laquelle les instituteurs de l'arrondissement de Sedan ont fait cette belle manifestation de reconnaissance. C'est ce que M. Philippoteaux a fort bien relevé en excellents termes. Nous pouvons dire comme lui qu'il n'est pas commun de voir la mémoire du cœur survivre à l'exercice des fonctions publiques, bien que cela se produise quelquefois. « Tant qu'on est en place, les éloges, les attentions, les flatteries peuvent ne pas manquer et l'on n'est jamais absolument sûr de la sincérité ou du désintéressement de ceux qui vous les adressent ; mais le jour où, se mettant volontairement au repos avant l'âge, et n'exerçant plus aucun pouvoir, on voit la reconnaissance et les regrets vous suivre dans la retraite, on peut être bien sûr de les avoir mérités. »

M. Jacob, très ému, a donné ses derniers conseils aux instituteurs qui l'entouraient. M. Cornet, inspecteur d'académie, lui a donné l'accolade pour le préfet et pour lui, et il a installé son successeur, M. Renault, qni a pris aussi la parole. La fête a été complète et laissera de longs souvenirs dans l'arrondissement.

La fréquentation scolaire et les caisses des écoles. — *Bernieulles.* — Malgré la loi du 28 mars 1882, la fréquentation scolaire laisse encore beaucoup à désirer: il n'y a guère moins de 20 élèves absents journellement sur 100 élèves inscrits, si l'on prend la moyenne annuelle pour toute la France. Les caisses des écoles pourraient souvent remédier à ce mal. Une expérience concluante tentée dans une petite commune du Pas-de-Calais, Bernieulles, va le prouver. L'administration de la caisse de l'école de cette commune a prêté des livres de classe et fourni gratuitement des cahiers aux élèves indigents; à partir de janvier 1884, elle a donné des secours en chaussures, en linge et en objets de vêtement aux familles les plus nécessiteuses dont les enfants fréquentaient assidûment l'école depuis trois mois au moins; à la fin de chaque trimestre, elle a accordé une petite gratification en argent et un bon point d'assiduité à tout élève qui ne comptait pas plus de trois absences pendant le trimestre. Le jour de la distribution des prix, elle a délivré des récompenses spéciales d'assiduité aux élèves de six à treize ans qui avaient manqué moins de 20 classes pendant l'année. Les résultats obtenus ont dépassé l'attente de la commission. Les 42 élèves d'âge scolaire de la commune ont tous fréquenté l'école: 17 ont manqué moins de 10 classes pendant l'année; 9 ont manqué de 10 à 20 classes; 7 de 20 à 30 classes; 9 seulement plus de 30 classes. Le rapport du nombre des présences effectives au nombre des présences possibles a été de 95 0/0.

L'honorable rapporteur de la commission, M. Reisenthal, conclut en ces termes :

Il me reste à signaler un résultat qui, pour n'être pas susceptible de se traduire en chiffres, n'en est pas moins d'une extrême importance, je veux parler de la disposition actuelle des parents et des enfants, en ce qui concerne la fréquentation de l'école. Telle est, à cet égard, l'émulation qui règne parmi les enfants que l'on a dû, plus d'une fois, user d'autorité pour les obliger à manquer la classe, quand leur santé ou un autre motif grave l'exigeait. Nous n'avons également qu'à nous louer des parents sous ce rapport. Nous les avons toujours vus accueillir avec déférence nos observations et nos conseils, et faire les plus sincères efforts pour envoyer assidûment leurs enfants à l'école. Nous pouvons, sans optimisme, prévoir le jour où la nécessité de l'instruction sera si généralement admise dans cette commune, où la fréquentation de l'école y sera regardée comme une chose tellement naturelle et indispensable, que les exhortations et les encouragements seront superflus et que nous n'aurons plus que l'agréable mission de récompenser.

C'est là un très bel exemple sur lequel nous nous en voudrions de ne pas appeler l'attention de nos lecteurs. Qu'il y ait dans chaque commune un ou deux hommes aussi dévoués que M. Reisenthal

à l'instruction et à l'éducation des enfants, et l'obligation s'imposera d'elle-même sans aucune contrainte légale.

Rebais. — Nous avons aussi sous les yeux le compte-rendu des opérations de la caisse cantonale de Rebais (Seine et-Marne) L'œuvre est prospère. De nombreuses récompenses et de nombreux secours ont été donnés aux élèves des écoles primaires. De plus, grâce à la caisse cantonale, une exposition scolaire a eu lieu au mois de septembre, et un concours d'histoire est venu s'ajouter au concours de gymnastique ouvert entre toutes les écoles du canton. Détail à signaler : ce sont les élèves de la première division des écoles adhérentes à la caisse cantonale qui désignent eux-mêmes le camarade qu'ils croient le plus digne d'une récompense. Les choix se sont faits, nous assure-t-on, avec un grand esprit de justice et beaucoup de discernement.

ADMISSION DANS LES ÉCOLES DES ENFANTS AU-DESSUS DE L'AGE SCOLAIRE. — Dans beaucoup de communes les instituteurs se plaignent de l'exiguïté des écoles. Cela tient assez souvent à ce qu'ils admettent sans compter des élèves hors de l'âge scolaire, et cela au détriment des enfants astreints à la scolarité, qui manquent de place et ne reçoivent pas du maître tous les soins auxquels ils auraient droit. Il est arrivé à l'inspecteur d'académie des Hautes-Alpes de trouver dans ses tournées des classes où de jeunes enfants étaient obligés d'écrire sur un banc, à genoux sur le parquet de la salle, alors que des adultes de seize à dix-huit ans occupaient les tables destinées aux enfants légalement astreints à la fréquentation. Il vient d'adresser à ce sujet d'utiles recommandations aux instituteurs. « Jamais, dit-il, une classe ne doit dégénérer en cours d'adultes, et c'est gravement méconnaître les dispositions de la loi du 28 mars que de sacrifier l'instruction des jeunes enfants au profit de quelques adultes qui ne passent que trois ou quatre mois à l'école et dont l'ignorance n'est que le résultat de leur propre paresse ou de l'insouciance de leurs parents. » M. l'inspecteur d'académie des Hautes-Alpes pourrait ajouter que trop souvent l'école n'est considérée par les élèves de cette catégorie que comme une sorte de refuge pendant la mauvaise saison.

Voici les règles qu'il pose pour remédier à cet abus : 1° L'instituteur doit au préalable attribuer une place aux enfants d'âge scolaire ; si après il lui reste des places disponibles, il doit les donner aux élèves d'âge extra-scolaire, en commençant par les moins âgés au-dessus de treize ans, jusqu'à ce qu'il juge que le local ne peut en réunir davantage; 2° on doit, dans la mesure du possible, user de la plus large tolérance à l'égard des jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'enseignement ou qui veulent se préparer sérieusement au certificat d'études primaires; 3° en ce qui concerne les écoles mixtes, ce n'est que par exception que des enfants d'âge extra-sco-

laire peuvent y être admis et pour raison tout à fait majeure, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire.

Ces règles ont été appliquées dans le Doubs et y ont produit de forts bons résultats. Le nombre des élèves d'âge scolaire inscrits et présents dans les écoles s'y est sensiblement accru depuis deux ans. L'inspecteur d'académie de Besançon s'en félicite dans son dernier rapport annuel, où nous trouvons de curieux renseignements.

L'amélioration, y lisons-nous, paraîtra bien plus marquée si l'on songe qu'autrefois toutes nos écoles rurales étaient pour ainsi dire désertes à partir des premiers jours de mars jusqu'après la Toussaint, qu'elles se transformaient alors en de véritables garderies, où le plus souvent maîtres et enfants sommeillaient, tandis que pendant les deux ou trois mois d'hiver venaient s'entasser sur les mêmes bancs, à côté des véritables écoliers, des adultes, presque des hommes faits, des conscrits du lendemain, auxquels l'instituteur, sans s'apercevoir qu'il tournait comme dans un cercle vicieux, consacrait presque toute sa peine et son temps. Tous ces élèves, si différents d'âge, d'intelligence et d'aptitude, avaient trois mois par an pour apprendre et neuf pour oublier. Aussi, M. le ministre de l'instruction publique nous a-t-il, il y a deux ou trois ans, signalé ce fait singulier : des soldats en garnison dans la région du 7e corps d'armée, originaires du Doubs, du Jura et de l'Ain, savaient écrire, signer très lisiblement leur nom et ne savaient plus lire. Recherches faites, nous avons constaté que ces hommes, complètement illettrés, hormis qu'ils étaient capables de reproduire, de dessiner de mémoire des caractères n'ayant pour eux qu'un sens bien restreint, et dont ils ne comprenaient point toute la valeur, étaient venus s'asseoir à l'école de leur village pendant bien des années, mais seulement quelques semaines par an.

Cours de gymnastique pendant les vacances. — Le *Moniteur scolaire* du département de l'Aisne nous apprend que pendant les dernières vacances 150 maîtres se sont rendus à Laon, où ils se sont réunis à l'école normale du 4 au 16 septembre pour prendre part à des exercices de gymnastique et de maniement des armes. Ils ont rivalisé de bonne volonté pour profiter des leçons qui leur ont été données. D'ailleurs l'esprit a travaillé autant que le corps, car les instituteurs ont profité de leur réunion pour discuter les principales questions qui sont à l'ordre du jour, telle que l'application des nouveaux programmes, l'institution de la caisse des écoles, etc. Ils ont quitté Laon dans les meilleurs sentiments de confraternité universitaire. Tout cela est excellent.

Les fusils scolaires. — Il serait facile d'avoir pour rien dans toutes les écoles des fusils en bois pour les exercices militaires si l'on procédait partout comme à Tern (Lot), où l'instituteur a demandé à deux ouvriers du village de confectionner les fusils, chaque élève ayant fourni la matière première, une planche de bois blanc. Le dévouement ne manque nulle part en France. Il ne s'agit pour les fusils, comme pour les agrès de gymnastique, comme pour les musées scolaires, que de savoir s'ingénier, d'avoir de l'initiative et de frapper à la bonne porte, qui s'ouvre toujours.

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES DANS L'EURE-ET-LOIR. — Nous constations avec plaisir dans le dernier numéro de la *Revue* que le certificat d'études primaires était de plus en plus en honneur, et nous exprimions le vœu que les *Bulletins* départementaux fissent connaître non seulement le nom des élèves reçus, mais encore leur proportion par rapport à la population totale de l'école. C'est ce que nous trouvons dans le *Bulletin* de l'Eure-et-Loir. Le tableau, très bien dressé par l'inspection académique, donne les noms des communes, la nature de l'école, les noms des instituteurs et des institutrices, le nombre des élèves qui fréquentent l'école, le nombre des élèves présentés au certificat, le nombre des élèves admis, la proportion pour 100 des élèves admis sur le nombre des élèves de l'école, enfin les noms des candidats qui ont réussi. La proportion des admis est en général assez forte; toutefois elle n'atteint 10 pour cent que dans huit ou dix écoles; il est vrai qu'elle s'élève au-dessus de ce chiffre dans six autres écoles, et que dans deux d'entre d'elles elle atteint jusqu'à 13 0/0, C'est le chiffre le plus fort et c'est un beau chiffre. L'école de garçons de Vieuvicq, dirigée par M. Grandon, n'a que 46 élèves et en a fait recevoir 6 au certificat; c'est aussi le cas de l'école de garçons de Varèze, dirigée par M. Motte. Tous nos compliments à ces dignes instituteurs. Il est certain que la publication des résultats de l'examen, faite sous cette forme, sera un puissant stimulant pour les maîtres et les élèves.

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES DANS LA GIRONDE. — Le Comité des inspecteurs, dans le but d'établir une comparaison intéressante entre les diverses régions du département, a cru devoir faire composer ensemble, le même jour et sur les mêmes sujets, les élèves d'un certain nombre de cantons du département. Il y a eu six séries de compositions. Chacun des six cantons urbains de Bordeaux a composé avec un canton de chacune des circonscriptions d'inspection primaire de la Gironde. Le nombre des élèves présentés a été peu supérieur à celui de 1883, mais il y a eu une sensible diminution dans le chiffre des admissions. Après avoir relevé ce fait, qu'il attribue à la nouveauté du procédé, au choix des sujets qui ont pu paraître plus difficiles dans un canton que dans un autre, à la composition des commissions d'examen qui se départissent de l'indulgence parfois excessive qu'elles montraient au début de l'institution, l'inspecteur d'académie de Bordeaux donne aux instituteurs des conseils qui, pour avoir été souvent répétés, n'en méritent pas moins d'être toujours entendus.

Le certificat d'études, dit-il fort bien, ne se prépare pas spécialement dans la division supérieure de l'école. Du jour où l'enfant met pour la première fois le pied dans la petite classe, de ce jour il commence à se préparer au certificat et cette préparation se continue régulièrement, par degrés presque imperceptibles, pendant tout le cours de la période scolaire, c'est-à-dire pendant

six ans environ. Dans une école à un seul maître, tout l'honneur de cette préparation revient naturellement à l'unique instituteur. Dans les grandes écoles à plusieurs maîtres, directeurs et adjoints collaborent tous, dans une proportion égale, à ce résultat. L'instruction dont le certificat d'études est l'expression peut être comparée à une série de couches successives dont chacune est l'œuvre d'un maître particulier. Ou bien encore, c'est un édifice à plusieurs étages. Si l'étage le plus élevé représente le certificat, les diverses assises de la maison, depuis le rez-de-chaussée jusqu'au faîte, n'ont-elles pas leur importance? Voilà pourquoi, pour le dire en passant, nous ne faisons aucune différence, à mérite égal, entre le maître chargé de la petite classe et celui à qui est dévolue la division supérieure. Peut-être même, s'il y avait une préférence, pencherions-nous pour le premier. Le certificat d'études n'exige donc ni de la part du maître ni de la part de l'élève des efforts exceptionnels, et c'est méconnaître la valeur de ce diplôme et la pensée qui en a inspiré la création que d'établir, comme on le fait dans un trop grand nombre d'écoles, des périodes d'*entraînement* funestes aux études, parce que le maître dépense toute son énergie au profit de quelques élèves, négligeant le reste de sa classe, funestes même aux élèves de choix que l'on surcharge et que l'on surmène. La préparation au certificat, dans une école bien ordonnée, doit passer inaperçue; elle se fait tous les jours de la période scolaire, mais elle n'a pas d'heure spéciale; elle se fait à l'insu de l'élève et du maître. L'instituteur qui s'inspire de cette pensée n'a pas besoin de recourir à ces *coups de collier* qui mettent, à de certaines époques, la fièvre et la désorganisation dans l'école; il lui suffit d'un enseignement régulier, méthodique et gradué, pour amener l'élève au but final, comme le promeneur, par des pentes bien ménagées, arrive sans effort au sommet d'une colline.

Préparation a l'examen du certificat d'aptitude pédagogique. — Pour faciliter aux instituteurs et aux institutrices la préparation à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, M. l'inspecteur d'académie de Seine-et-Marne vient d'organiser un comité chargé de corriger et d'annoter les devoirs qui lui seront soumis et de choisir, tous les mois, un sujet de composition.

Nous avons déjà dit que beaucoup de comités semblables se sont constitués dans nombre de départements. Ils rendront de grands services aux instituteurs, surtout s'ils s'attachent à corriger les devoirs au point de vue de la « composition », car ce qui manque le plus généralement aux maîtres primaires, ce sont bien moins les idées que l'art de les exposer.

Les comités de correction feraient aussi œuvre utile en recommandant aux instituteurs des lectures choisies qui donneraient lieu à des analyses écrites, excellent exercice qui n'est pas assez en usage. Il y a bien des bibliothèques pédagogiques; mais elles servent de peu. Il n'est pas impossible d'amener les maîtres à les fréquenter ou à leur emprunter des ouvrages qui ne seront pas exclusivement des livres de pure pédagogie.

Cours préparatoires au brevet supérieur. — Les cours préparatoires au brevet supérieur viennent d'être repris dans le Nord à Lille, à Avesnes, à Cambrai, à Douai, à Dunkerque, au Quesnoy et à Valenciennes. A cette occasion le directeur départemental de l'enseignement primaire du Nord invite les jeunes maîtres et maîtresses

à ne pas oublier le devoir qu'ils ont de perfectionner leur instruction dans leur propre intérêt et dans celui de l'école. A la fin de la deuxième année des cours, c'est-à-dire en août 1885, il sera fait un examen sévère du travail des candidats, et, dit M. le directeur, « chacun sera traité selon ses œuvres et ses mérites ».

Dans l'Aisne, le Conseil général a voté 1,200 francs en faveur des instituteurs qui se préparent au brevet supérieur : cette somme sera répartie à la fin de l'année classique entre les auditeurs des cours préparatoires au prorata des jours de présence et des kilomètres parcourus.

Dans l'Orne, c'est la commission d'examen des brevets de capacité qui veut bien se charger de choisir les sujets de composition en vue de la préparation au brevet supérieur et de renvoyer aux instituteurs leurs copies corrigées et annotées.

Signalons encore la constitution, à Limoges, d'un comité de correction pour la préparation au brevet supérieur et au certificat d'aptitude pédagogique.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN DANS LE COURS ÉLÉMENTAIRE D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE. — C'était là le sujet que les instituteurs de la Haute-Savoie ont eu à traiter dans la dernière conférence pédagogique. Ils n'ont abordé que la question de méthode et ont adopté les conclusions suivantes :

On a proposé comme premiers exercices l'appréciation, aussi approximative que possible, des distances, des figures et de leurs proportions; telles que la longueur de la table comparée à celle du tuyau du poêle, à la hauteur du plafond ou de la fenêtre; la dimension du porte-plume par rapport à celle de la règle, etc.; la division des lignes, celles, par exemple, que figurent la règle, la table, l'arête de tel ou tel mur de la classe, etc. — L'enfant, une fois habitué à voir et à comparer, apprendra, le crayon à la main, à tracer une ligne droite, horizontale, verticale, oblique; a la diviser en 2, 4, 8 parties égales; à mener à cette ligne une perpendiculaire, une parallèle; à construire un angle aigu, droit, obtus, un triangle, un rectangle, etc.

L'enseignement sera intuitif. Ainsi, une corde tendue sur le tableau noir donnera à l'élève l'idée de la ligne droite; un fil à plomb, de la verticale; un bâtonnet flottant sur l'eau, de l'horizontale, etc. — Le maître ou la maîtresse (car il serait déraisonnable d'accueillir le préjugé que le dessin convient exclusivement aux garçons) devra toujours construire sur le tableau noir, en présence des élèves ou avant la classe, le dessin à reproduire. Les élèves esquisseront ce dessin sur l'ardoise d'abord, puis sur le papier quadrillé ou le papier blanc, avec points de repère, à l'aide d'un crayon léger. Ils le termineront, après la correction du maître, avec un crayon bien noir.

LES LIVRES DE PRIX. — A la distribution des prix faite aux élèves des écoles congréganistes d'Angers, M. Hamon, inspecteur primaire de cette ville, a prononcé une allocution pleine de verve et d'à-propos sur les « livres gris », qu'il préfère de beaucoup à ces « cartons dorés » à peu près vides qui éblouissent les familles sans rien apprendre aux enfants. Le volume qui ne consiste guère qu'en reliure ne coûte pas cher, il est vrai. « Mais, dit M. Hamon, on a

de la marchandise pour son argent. Pour huit sous, on a un livre en carton doré, qui a déjà des dimensions; pour douze sous, il est très beau, toujours comme dimension; si on va jusqu'à dix-neuf ou vingt sous, il est taillé comme le portefeuille d'un notaire. Il n'y a rien dedans; qu'importe? Pour ceux qui ne savent pas lire, le livre n'en est pas moins parfait. »

Le « livre gris », qui n'a pas les dehors prétentieux d'un meuble de salon, et qui demande à être ouvert, au lieu de se couvrir de poussière, ne s'achète pas à si bon compte : on a tout profit cependant à se le procurer, parce que le contenu en est excellent. Mais laissons la parole à M. Hamon,

L'habit, dit-il, ne fait pas le moine, et je vous assure que mon livre, malgré qu'il n'en ait pas l'air, mérite d'être lu. D'abord, il a été écrit par un maître en l'art d'écrire et en l'art de dire. C'est quelque chose, cela, que ne remplace point le cartonnage enluminé des livres habituels. Ensuite, il vous parlerait au cœur et à l'esprit, comme une personne intelligente qu'il est.

Je sais d'autres livres, gris comme le mien, que vous liriez avec beaucoup d'intérêt, vous et vos parents. Les uns vous feraient rire, de ce bon rire franc, fin et discret, qui disparaît de vos réunions intimes, où l'on cultive, hélas! signe des temps, la plaisanterie vulgaire, l'absurde bon mot ou l'idiot calembour. Les autres vous feraient pleurer, non sur les malheurs invraisemblables de héros ridicules, mais sur les misères du cœur humain, sur les tristesses de la vie, sur les souffrances sans nombre qui clouent l'homme à la terre. Tous vous instruiraient, élèveraient votre esprit à de nobles pensées, formeraient votre cœur à de généreux sentiments, grandiraient votre âme, achèveraient en vous l'éducation commencée par l'école.

Avez-vous vu quelquefois, petits enfants, une image d'Epinal? Cela coûte un sou, mais ce n'est pas de l'art. C'est rouge, c'est bleu, c'est jaune, mais on ne fait pas encadrer, tant s'en faut, cette sorte de chose. Eh bien! vous dirai-je ma pensée? Les couleurs voyantes de certains livres de prix me font songer aux images d'Epinal. Puis, que nous racontent-ils, le plus souvent? Je vais vous le dire. C'est Jean et Marie, deux orphelins qui sont bien sages, qui font bien leur prière, et qui, un beau matin, comme cela, retrouvent leur père et leur mère. C'est encore une grande dame, très belle, très riche, qui vient au village boire du lait, et qui fait, d'un coup de pouce, la fortune de ses hôtes. Quelquefois, lorsque le tragique s'accentue, de terribles rencontres se font au fond d'un bois bien sombre, dans une île déserte, dans des parages inexplorés. Et le récit devient de plus en plus inepte! Vous me comprenez assez : il n'y a, dans ces affreux petits livres, ni pensée, ni sentiment, ni littérature. C'est de la pacotille.

Beaucoup de maîtres penseront comme M. Hamon. Combien y en aura-t-il qui oseront rompre avec la routine?

DISTRIBUTION DES PRIX AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE DE L'IMPRIMERIE CHAIX. — Nous avons sous les yeux une brochure rendant compte de cette intéressante cérémonie, qui a eu lieu le 12 octobre dernier, et reproduisant entre autres les discours prononcés à cette occasion par M. Chaix, par M. Jousset, président de la Chambre des imprimeurs de Paris, et par M. Ch. Robert, ancien secrétaire général du ministère de l'instruction publique. Des félicitations méritées ont été adressées au zèle des professeurs et des

élèves. C'est dans l'atelier de l'école professionnelle de l'imprimerie Chaix que se fait la composition de la *Revue Pédagogique* : aussi est-ce un plaisir pour nous de constater le succès croissant de cette excellente institution et les services qu'elle rend aux jeunes apprentis et au relèvement général de l'art typographique.

Un curieux arrêté municipal. — Terminons notre chronique par une petite histoire fort invraisemblable, mais très vraie. C'est à Saint-Philbert-de-Grandlieu, en pays breton, que la scène se passe. Un instituteur laïque, M. Grégoire, y arrive, nommé régulièrement par le préfet : il est installé non moins régulièrement dans l'école que dirigeaient autrefois des congréganistes. *Inde iræ*. Les bonnes âmes, bien pieuses, dit-on, mais modérément charitables, ont cherché à lui faire toutes sortes de misères. La justice a même dû intervenir. Alors les « persécutés », ne se tenant pas pour battus, ont organisé une sorte de blocus autour de l'instituteur, engageant tous les fournisseurs à ne lui rien fournir. Un boucher refuse carrément sa pratique. Un autre, le seul autre du village est plus accommodant ; mais on lui dit qu'il va perdre sa clientèle : son embarras était grand, il s'est tiré de ce mauvais pas en homme d'esprit. Il a couru chez le maire de la commune pour être dûment autorisé par lui à vendre du bœuf et du mouton à M. Grégoire, à sa femme et à ses enfants, et le maire a pris l'arrêté suivant que nous empruntons au *Progrès de Nantes* :

Nous, maire de Saint-Philbert de Grandlieu,
Considérant que M. Grégoire, instituteur primaire, est fonctionnaire public ;
Attendu que, pour remplir les fonctions qui lui sont assignées, il doit être à même de pourvoir à son existence et à celle de sa famille ;
Considérant que la viande de boucherie est de grande nécessité ;
Requérons le sieur Bordeau, boucher à Saint-Philbert de Grandlieu, de fournir, au prix qu'il vend à ses autres clients, à M. Grégoire, instituteur, la viande dont celui-ci pourra avoir besoin.
En mairie, à Saint-Philbert, le 3 novembre 1884.

Signé : Le maire, Cormenais.

L'histoire n'est que divertissante, puisqu'elle se termine bien. Il existe encore des coteries bien intolérantes, qui ne sont pas toutes dans le pays breton, mais on en aura toujours raison, à la longue, par la patience, par le sang-froid, par l'amour des enfants et par une fermeté exempte de rudesse.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous lisons dans la *Pädagogische Zeitung* de Berlin :

« Les disciples de Herbart se sont plaints souvent d'avoir été traités avec trop peu de ménagements par le Dr Dittes, dans les critiques qu'il a faites de leurs théories. Mais que dire des procédés de polémique dont le chef reconnu de l'école herbartienne, le Dr Théodore Vogt, président de la « Société de pédagogie scientifique », use envers Dittes dans une controverse purement philosophique? Dans l'*Annuaire* de la Société qu'il préside, il vient d'écrire entre autres choses ce qui suit : « En Prusse, le *Pædagogium* (la revue pédagogique » dirigée par Dittes) ne trouve plus guère d'accueil ; et en effet, un » Etat qui prend des mesures légales contre les anarchistes et les » socialistes, et qui a le devoir de le faire pour protéger la société » contre ces éléments subversifs, doit nécessairement voir de » mauvais œil une revue dont le rédacteur, par son radicalisme, aide » à la propagation de ces dangereuses doctrines. » Il faut, comme le fait observer la *Pädagogische Reform* de Hambourg, que la pudeur soit inconnue à M. le Dr Théodore Vogt. L'homme qui écrit des choses pareilles a perdu tout droit à se plaindre des sévérités de Dittes; et les amis du Dr Vogt, qui n'ont pas protesté contre ces procédés, et qui parfois les ont imités, ne seront pas mieux venus à réclamer contre les duretés de langage qu'ils pourront s'attirer. Parmi les anti-herbartiens, personne ne s'est jamais avili jusqu'à dénoncer un adversaire à la police ! »

— Le nombre des conscrits prussiens ne sachant ni lire ni écrire a été, pour l'année 1883-1884, de 1923, soit 1.27 0/0. En 1880-1881 la proportion était de 1.59 0/0; en 1875-1876, de 2.37 0/0. Il y a donc progrès continu.

— La ville de Karlsruhe a augmenté récemment le traitement de ses 52 instituteurs primaires : 6 d'entre eux reçoivent 3,000 marks; 4, 2,800 marks; 5, 2,700 marks; 5, 2,500 marks; 5, 2,400 marks; 5, 2,300 marks; 5, 2,200 marks; 5, 2,100 marks; 5, 2,000 marks; 5, 1,900 marks; et 2, 1,850 marks.

Angleterre. — Dans sa séance du 20 novembre, le *School Board* de Londres, revenant sur une décision prise en juillet dernier, a voté la nomination d'une commission spéciale qui devra faire une enquête dans les écoles de la métropole pour s'assurer si les allégations du Dr Browne concernant l'*overpressure* sont justifiées par les faits.

Le *Journal of Education* de M. Storr dit à ce sujet : « Ce qu'il nous faudrait, c'est une Commission royale qui serait chargée d'examiner tout le fonctionnement du Code du département d'éducation. Cette enquête révèlerait qu'en fait de travail scolaire il y a défaut plutôt qu'excès. Une Commission composée de juges compétents,

comme lord Reay, MM. Bain, Laurie, Huxley et Quick, démontrerait au public et au parlement que le Code est bâti sur le sable, et que tous les essais de replâtrage sont du travail perdu. C'est le Code d'une nation de boutiquiers. Il repose sur cette idée qu'il s'agit d'évaluer, à un milligramme près, le poids exact de chaque cerveau : comme si le développement du cerveau pouvait être mesuré avec des balances, et que les instituteurs pussent être payés aux pièces ainsi que des fendeurs de bois ou des porteurs d'eau. Nous chargeons les maîtres de faire manœuvrer les meules d'un moulin, et nous nous plaignons ensuite qu'ils manquent d'initiative ou qu'ils ne songent qu'au tant pour cent de l'examen annuel. Nous devrions nous étonner, au contraire, que quelques-uns d'entre eux continuent à faire de l'éducation en dépit de toutes les tentations que le Code leur offre de faire du *bourrage*. »

Autriche. — L'instituteur Rohweck, cité à comparaître devant son évêque sous peine d'excommunication (V. notre dernier numéro) n'a pas obéi. Sur ces entrefaites Mgr Rudigier est tombé gravement malade, et il y a quelques jours les journaux ont annoncé sa mort. Il est probable que cet événement inattendu mettra fin au conflit.

— Le gouvernement du Chili a offert au Dr Dittes une chaire de pédagogie à Santiago avec un traitement de 8,000 florins (20,000 fr.). M. Dittes a refusé.

Belgique. — La situation ne s'est pas modifiée depuis le mois dernier. Le nouveau ministre, M. Thonissen, persiste à déclarer que « la loi du 20 septembre 1884 recevra la loyale exécution qui seule peut permettre d'en juger les effets ».

— Le projet de budget de l'enseignement primaire porte une diminution de 4,589,939 francs sur les chiffres de l'exercice précédent.

Espagne. — Des faits sans précédent viennent de se passer à l'université de Madrid. Un discours prononcé par M. Morayta à la rentrée des cours ayant été condamné par un mandement du vicaire de l'archevêché de Tolède, les étudiants ont voulu remettre à leur professeur une adresse de sympathie. Le gouvernement a fait emprisonner les promoteurs de l'adresse, et, les étudiants étant allés réclamer la mise en liberté de leurs camarades, la police a chargé les manifestants, a pénétré dans l'enceinte de l'université, que la loi déclare inviolable, a blessé plusieurs étudiants, insulté le recteur, arrêté un professeur et le secrétaire de l'université. Le recteur, M. Pisa Pajares, a donné sa démission, et a été remplacé aussitôt par un clérical, M. Creus. L'immense majorité des professeurs a adressé une protestation solennelle au ministre, et les étudiants, soutenus par l'opinion publique, ont déclaré qu'ils s'abstiendraient de reparaître aux cours jusqu'à ce que satisfaction leur ait été donnée. La situation est très grave.

Italie. — On annonce que le ministre de l'instruction publique va présenter au Parlement un projet de loi augmentant les traitements des instituteurs.

Norvège. — Le nouveau ministre d'Etat, M. Sverdrup, a élaboré un projet de loi sur l'instruction primaire, dont les traits principaux sont : prolongation de la durée de l'obligation scolaire, extension du programme d'études, réformes dans la préparation du personnel enseignant, augmentation des traitements, réorganisation des autorités chargées de la nomination des instituteurs et de la surveillance des écoles.

Roumélie orientale. — Nous empruntons au rapport présenté au gouverneur général de la Roumélie orientale par le directeur de l'instruction publique pour l'exercice scolaire 1882-1883 les renseignements suivants :

Les écoles primaires du pays forment 50 arrondissements scolaires, dont chacun a son inspecteur; sur ce total on compte 27 arrondissements bulgares, 3 grecs, 16 turcs, 1 bulgare catholique, 1 bulgare protestant, 1 arménien et 1 juif. Le nombre des écoles s'élève à 616, avec 39,131 élèves, dont 29,884 garçons et 9,247 filles; il y a 786 instituteurs et 150 institutrices.

Dans le cours de cette année a été ouverte la première école normale, à Kezanlik, avec 56 élèves, dont 30 boursiers. Douze cours pédagogiques de six semaines chacun ont été fréquentés par 519 instituteurs et 52 institutrices. Neuf boursiers ont été envoyés faire des études pédagogiques à l'étranger (4 à Prague, 2 à Agram, 1 à Vienne, 1 à Moscou et 1 en Amérique). Les six conseils scolaires départementaux n'ont tenu que huit séances. Le conseil scolaire de la province, dans sa session annuelle du 27 avril au 4 mai, a discuté et approuvé le règlement pour les écoles du soir et du dimanche et l'instruction relative au plan d'études de l'école normale.

La direction de l'instruction publique a entrepris la publication d'un journal pédagogique, l'*Outchilichtchen Dnevnik;* elle se propose en outre de faire paraître un recueil de la législation scolaire de 1879 à 1883.

Suisse. — Une commission chargée par le gouvernement bernois d'étudier la question de l'enseignement du travail manuel vient de conclure à la création, par les communes et les particuliers, d'ateliers dans lesquels les élèves seraient exercés, en dehors de l'école, aux travaux qui peuvent préparer à l'apprentissage des divers métiers; l'Etat prendrait à sa charge la moitié du traitement des maîtres spéciaux employés dans ces ateliers et accorderait une subvention pour les dépenses de première installation.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME V DE LA NOUVELLE SÉRIE

La réforme scolaire aux États-Unis (1824-1837), par M. *M.-J. Gaufrès.*
Discours de M. le ministre de l'instruction publique à l'Association philotechnique 17
Nos écoles maternelles (notes d'inspection), par Mme *M. L.* 20
Le brevet de capacité devant les directeurs d'école normale 23
Quelques mots sur un vieux livre, par M. *Albert Wissemans* 37
Note sur l'enseignement des langues vivantes, par M. *L. Bourrilly* . . . 41
Les conférences pédagogiques des instituteurs allemands, par M. *Fatalot.* 43
Situation des écoles normales primaires en 1884 60
Le congrès pédagogique de Londres 63
L'école normale de Küsnacht, par M. *G. Jost.* 97
Discussion d'une leçon d'histoire, par M. *Ernest Lavisse* 111
Notre consultation sur les brevets de capacité. 127
Quatre ans de réformes dans l'enseignement primaire, par M. *Michel Bréal.* 140
Les écoles normales primaires en 1884. 145
L'enseignement de la morale à l'école primaire (note d'inspection), par M. *E. B.* 146
Note sur l'organisation de l'école primaire annexe à l'école normale d'instituteurs de Montpellier 150
La statistique de l'enseignement primaire pour 1881-1882, rapport à M. le Président de la République 152
Le sou des bibliothèques scolaires, par M. *A. Beurier.* 156
L'enseignement patriotique dans les écoles primaires, par M. *Charles Bigot* 193, 289
L'instruction publique au Brésil, par M. *F.-J. de Santa-Anna Nery.* . 204
L'école prussienne : son caractère homogène et national, par M. *Georges Dumesnil* 225
Albert Dumont 239
A travers les écoles : notes d'un inspecteur, par M. *E. A* 241 521
La conférence internationale de South Kensington, par M. *J. G.* 246
Le IXe congrès des instituteurs de la Suisse romande, par M. *Ch. Defodon* 255
Education des races de couleur dans l'Amérique du Nord, par M. *Paul Pussy* 309
Educateurs français et étrangers : Cyrus Peirce, par M. *M.-J. Gaufrès.* 322
Les cercles cantonaux d'éducation populaire 342
Les cahiers de devoir mensuels. 351
La question des programmes, par M. *Gréard.* 385
Une enquête belge sur le degré d'instruction des miliciens, par M. *E. Jacoulet* 404
Les écoles annexes (note d'inspection), par M. *E. B.* 414
Fragments d'une lettre intime, par Mme *X, maîtresse adjointe.* 418
L'enquête ministérielle sur la réforme des brevets de capacité, par M. *A. Beurier* 422
Monographies communales 435
Promenades scolaires de jeunes filles, par M. *A. B.* 436
L'instruction primaire en Espagne, par M. *J.-G. Magnabal.* 437 540
Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans 443
Educateurs français et étrangers : Mme de Maintenon, d'après le livre de M. Gréard, par M. *Henri Marion.* 481
Le brevet élémentaire : ce qu'il peut et ce qu'il ne peut pas prouver, par M. *F. Buisson* 51

Examens du certificat d'aptitude à l'inspection primaire : rapport d'ensemble sur la session d'octobre 1884, par M. *E. Brouard*. 526
Catalogue d'ouvrages français du XVIe siècle 532
Le XVe congrès des instituteurs de la Suisse allemande, par M. *G. Jost*. 533

La Presse et les Livres.

Les enfants pauvres en voyage; les colonies scolaires, par M. Abraham Dreyfus (*Revue politique et littéraire*), p. 66. — Les élections en Belgique, par M. le vicomte de Gontaut-Biron (*Le Correspondant*), p. 69. — De l'enseignement agricole en France, par M. J. de Parieu (*Le Correspondant*), p. 71. — Le rôle économique de la femme, le socialisme d'Etat et les doctrines sentimentales, par M. Arthur Mangin (*L'Economiste français*), p. 73. — *Henri Martin, sa vie, son œuvre, son rôle*, de MM. Louis Mainard et Paul Buquet, avec une préface de M. H. Carnot, p. 75. — *Petit manuel pratique de l'épargne*, de M. Elie Dupuy, p. 76. — *Amour sacré de la patrie*, de M. A. Clayton, avec une préface de M. Paul Bert (C. D.), p. 77. — La Chine et les Chinois : l'éducation en Chine, par le colonel Tcheng-Ki-Tong (*Revue des Deux-Mondes*), p. 160. — Les frères des écoles chrétiennes à l'Exposition pédagogique de Londres, par M. C.-F. Audley (*Le Correspondant*), p. 163. — L'instruction publique en France d'après les cahiers de 89, par M. Edme Champion (*Revue internationale de l'enseignement*), p. 164. — *Boileau, Œuvres choisies*, de M. Henri Regnier, p. 165. — *Catalogue des musées scolaires*, de M. C. Méline, p. 166. — *Procès et condamnation de Jeanne d'Arc*, de M. Joseph Fabre (A. B.), p. 166. — *La Tour d'Auvergne*, de MM. Edouard Gœpp et E. Cordier (C. D.), p. 167. — *Les Guerres de la Révolution*, de M. Camille Pelletan (C. D.), p. 168. — *Histoire de la civilisation*, de M. Ch. Seignobos (C. D.), p. 168. — Une école de cadets prussienne, par M. J.-J. Weiss (*Journal des Débats*), p. 272. — La dernière statistique de l'enseignement primaire, par M. F. Gibon (*Le Correspondant*), p. 274. — Psychologie et pédagogie, par M. Lionel Dauriac (*La Critique philosophique*), p. 276. — Comment je suis devenu journaliste, par M. Francisque Sarcey (*Revue politique et littéraire*), p. 353. — La nouvelle loi scolaire en Belgique, par M. Denys Cochin (*Le Correspondant*), p. 355. — L'Exposition de Turin, par M. Numa Droz (*Bibliothèque universelle et Revue suisse*), p. 356. — *Notions de pédagogie*, de M. H. Joly (L. MARILLIER), p. 358. — *Etudes littéraires sur les grands classiques latins*, par M. Gustave Merlet (C. D.), p. 364. — *Carte murale physique et politique de la France au 1/80000*, de MM. E. Guillemin et J.-B. Paquier (Ludovic DRAPEYRON), p. 365. — *Scènes vaudoises : Journal de Jean-Louis*, de M. Alfred Cérésole (C. D.), p. 366. — De l'enseignement des lycées et des réformes qui pourraient y être apportées, par M. Charles Bigot (*Revue politique et littéraire*), p. 445. — L'instruction publique à l'île de la Réunion, par M. D. Brunet (*Revue maritime et coloniale*), p. 446. — Ce que l'on peut penser du progrès, par M. Edouard Charton (*Magasin pittoresque*), p. 449. — *Quelques mots sur la sensibilité de l'enfant, suivis de deux conférences pédagogiques*, de M. J. Mouraire (C. D.), p. 450. — *A propos d'une nouvelle grammaire française, Etudes*, de M. Ch. Laroche (X.), p. 451. — *Le plus mauvais gamin du village*, imité de John Habberton (Clotilde REY), p. 453. — *Leçons de choses, d'après le Musée industriel scolaire de M. C. Dorangeon*, p. 455. — *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, de M. A. de Beauchamp, t. III, p. 455. — *Instruction civique*, de M. Numa Droz (Emile BOUTROUX), p. 546. — *Les vieux papiers de mon village*, de M. Ch. Sentupéry (C. D.), p. 551. — *Leçons de pédagogie*, de Mme Chasteau (X.), p. 554. — *Zoologie*, 3e fascicule, de M. Maurice Girard (M.), p. 556. — *Avant 89*, d'Erckmann-Chatrian (C. D.), p. 557. — *Histoire des écoles communales et consistoriales israélites de Paris*, de M. Léon Kahn (A. M.), p. 557.

Langue allemande (J. S.). — L'enseignement du français, p. 78. — *L'enseignement du dessin élémentaire*, de H. Schulze, p. 79. — *Examen et amélioration de l'air respiré dans les écoles*, du Dr Wolpert, p. 80. — *L'école primaire française sous la troisième République*, du Dr Ludwig Jolly, p. 169. — *L'éducation nationale*, de Bernard Forster; *L'âme du peuple et l'éducation politique*, de Schmidt-Warneck, p. 172. — *Matériaux pour des devoirs pédagogiques et didactiques*, de W. Sommer, p. 174. — *L'hygiène de l'œil dans les écoles*, du Dr Cohn, p. 174. — *La science du ménage à l'école rurale*, de Marie Rebe, p. 176. — *Lexique de pédagogie*, de F. Sander, p. 176. — *Résumé des dispositions législatives et administratives concernant l'hygiène scolaire en Suisse*, du Dr O. Hunziker, p. 177. — *Histoire de la pédagogie scolaire et de l'éducation des petits enfants*, d'Adalbert Weber; *Histoire de l'éducation et de l'enseignement*, de Karl Schmidt, 4e édition; *Manuel de pédaggie*, de W. Ostermann et D. Wegener; *Introduction à la pédagogie de Herbart*, d'Ufer, 2e édition; *Théorie et pratique de l'enseignement primaire*, de Rein, Pirkel et Scheller, p. 277. — Culture de la mémoire, par le Dr Damler *(Deutsche Blätter)*, p. 279. — *Doctrine générale de l'éducation, à l'usage des écoles normales*, de M. Largiadèr, p. 456. — Les écoles maternelles *(Deutsche Blätter)*, p. 459. — La question de la surcharge en Allemagne, p. 460. — Les *Monumenta Germaniæ pædagogica*, p. 558. — L'hygiène scolaire, d'après M. Siegert, p. 560. — Le travail manuel en Saxe, p. 560. — Appréciations de journaux allemands sur l'instruction primaire en France, p. 561.

Langue anglaise (B. B.) — Instabilité de la position d'instituteur en Amérique et en Angleterre, p. 367. — Histoire du Département des sciences et arts, p. 368. — *The State in its relation to Education*, de H. Craik, p. 369. — Publications pédagogiques faits à l'occasion de l'Exposition et du Congrès d'éducation de Londres, p. 369.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Élections complémentaires au Conseil supérieur de l'instruction publique, p. 81. — Le mémoire de M. Gréard sur la révision des programmes de l'enseignement secondaire, p. 81. — Les recommandations politiques et les instituteurs, p. 81. — Délégation à l'Exposition internationale d'hygiène et d'éducation de Londres, p. 84. — Exposition scolaire de Saint-Omer, p. 84. — Exposition scolaire de Tarbes, p. 87. — Le sou des bibliothèques, p. 87. — Fondation d'un prix perpétuel pour les écoles de l'académie de Clermont-Ferrand, p. 87. — Actes de courage et de probité, p. 88. — Coloration des jouets d'enfants, p. 89. — Instituteurs en traitement à Vichy, p. 90. — Décision du Conseil supérieur relative à l'admission des instituteurs à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial, p. 178. — Rapport de la commission d'hygiène scolaire, p. 178. — La fête nationale, p. 178. — Les commissions scolaires, p. 178. — Les dispenses du service militaire, p. 178. — Préparation au brevet supérieur, p. 179. — Le travail manuel dans les écoles normales, p. 179. — L'enseignement professionnel en Algérie, p. 180. — Les lycées de jeunes filles, p. 282. — Les vacances scolaires, p. 282. — Promenades scolaires, p. 283. — Organisation pédagogique des écoles (Dordogne), p. 283. — Les conférences populaires dans l'Aisne, p. 284. — Nomination de M. Liard comme directeur de l'enseignement supérieur, p. 370. — Application de la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité (circulaire ministérielle du 13 septembre), p. 370. — Examen que doivent subir les enfants instruits dans les familles (circulaire du 12 septembre), p. 370. — Exposition scolaire de Besançon, p. 371. — Une touchante coutume : cérémonie commémorative des soldats morts en 1870 à Hirson (Aisne), p. 373. — Actes de probité et de courage, p. 374. — Concours entre les instituteurs de la Charente-Inférieure, p. 374. — Les bataillons scolaires (circulaire du ministre de l'intérieur), p. 375. — Cer-

tificat d'études primaires, p. 376. — Mort de M. Emile Marguerin, p. 376. — Nomination de M. Buisson comme conseiller d'Etat en service extraordinaire et de M. Liard comme membre de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique, en remplacement de M. Dumont, p. 467. — La tenue des cahiers de devoirs mensuels, p. 467. — Concours de lecture à haute voix pour les instituteurs et les institutrices de Paris, p. 469. — Expositions scolaires d'Épernay et de Puy, p. 470. — Le choléra et les instituteurs : rapport de M. Dutasta, maire de Toulon, p. 471. — Une fête de la reconnaissance, p. 563. — La fréquentation scolaire et les caisses des écoles, p. 564. — Admission dans les écoles des enfants au-dessus de l'âge scolaire, p. 566. — Cours de gymnastique pendant les vacances, p. 566. — Les fusils scolaires, p. 566. — Le certificat d'études primaires dans l'Eure-et-Loir, p. 567; dans la Gironde, p. 567. — Préparation à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, p. 568. — Cours préparatoires au brevet supérieur, p. 568. — L'enseignement du dessin dans le cours élémentaire d'une école primaire, p. 569. — Les livres de prix, p. 569. — Distribution des prix aux élèves de l'école professionnelle de l'imprimerie Chaix, p. 570. — Un singulier arrêté municipal, p. 571.

Courrier de l'Extérieur.

ALLEMAGNE. — Les inspecteurs de l'enseignement primaire en Prusse, p. 91. — Le 5e congrès des instituteurs allemands à Gœrlitz, p. 91. — Les papetiers de Berlin, p. 92. — Budget de l'instruction publique en Prusse pour 1884-1885, p. 181. — Statistique des écoles primaires de Munich en 1882-1883, p. 181. — Congrès scolaire évangélique à Stuttgart, p. 181. — Congrès de la Société de pédagogie scientifique à Annaberg, p. 181. — Les colonies de vacances en Prusse en 1883, p. 286. — Enseignement du travail manuel à l'école normale d'Osnabrück, p. 286. — Circulaire de M. de Gossler ordonnant une extension de l'enseignement religieux dans l'école primaire, p. 377. — Les procédés de polémique des herbartiens, p. 572. — Nombre des conscrits illettrés en Prusse en 1883-1884, p. 572. — Traitements des instituteurs de Karlsruhe, p. 572.

ANGLETERRE. — Le rapport du Dr Crichton Browne sur la question de l'*overpressure*, p. 92. — Vote du budget du département d'éducation, p. 92. — Décision de la cour d'appel sur les devoirs à faire à la maison, p. 92. — Nouvelles instructions aux inspecteurs scolaires, p. 93. — Discours de M. Mundella à l'occasion du vote du budget, p. 182. — La conférence internationale d'éducation à South Kensington, p. 183. — Commission d'enquête sur l'organisation du département d'éducation, p. 183. — Rejet par le *School Board* de Londres d'une proposition tendant à faire faire une enquête sur l'*overpressure*, p. 184. — Organisation d'une association, de secours mutuels entre les instituteurs anglais, p. 184. — Rapport parlementaire concluant à la création d'un ministère de l'instruction publique p. 286. — Repas à bon marché pour les écoliers pauvres de Londres, p. 286. — Le rapport du Dr Crichton Browne et le contre-mémoire de M. Fitch; polémique dans la presse; citation d'un passage du rapport Browne, p. 377. — Enquête décidée par le *School Board* de Londres sur l'*overpressure*; opinion du *Journal of Education*, p. 572.

AUTRICHE-HONGRIE. — La rétribution scolaire en Bohême, p. 93. — Évacuation des classes en cas d'incendie à Vienne, p. 93. — Les caisses d'épargne scolaires à Buda-Pest, p. 94. — Le mariage des institutrices en Hongrie, p. 94. — Les châtiments corporels en Autriche, p. 182. — Premier congrès de l'Association des instituteurs allemands d'Autriche à Troppau, p. 287. — Congrès des instituteurs tchèques à Tabor, p. 287. — Mgr Rudigier, évêque de Linz, et l'instituteur Rohrweck, de Leonfelden, p. 379. — Nombre des auditeurs suivant les cours du *Pædagogium* de Vienne, p. 380. —

Suite du conflit entre l'évêque de Linz et l'instituteur Rohrweck, p. 473. — Mort de l'évêque Rudigier, p. 573. — Offre faite au Dr Dittes par le gouvernement du Chili, p. 573.

BELGIQUE. — Le ministère Malou; circulaire de M. Jacobs en date du 18 juin, p. 94. — Projet de loi sur l'instruction primaire présenté par le ministère Malou, p. 184. — Treizième rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique; appréciation de l'*Indépendance belge*, p. 189. — Compromis des bourgmestres libéraux, p. 190. — Adresse au roi votée par la Fédération des instituteurs belges, p. 287. — Sanction royale accordée à la nouvelle loi scolaire, p. 288. — La loi scolaire du 20 septembre et l'arrêté du 21 septembre concernant la mise en disponibilité des instituteurs, p. 380. — Circulaire expliquant les conditions de l'adoption d'une école privée, p. 381. — Arrêtés royaux relatifs à l'exécution de la loi du 20 septembre, p. 382. — Réduction du nombre des établissements d'instruction moyenne; incident à la distribution des prix du 5 octobre, p. 383. — Le ministère Bernaert; M. Jacobs remplacé par M. Thonissen, p. 473. — Le Congrès de la Fédération des instituteurs belges à Verviers, p. 473. — Suppressions d'écoles communales, p. 474. — Création du *Denier des Instituteurs* et appel du Comité pour la défense des instituteurs et institutrices, p. 475. — Circulaire du 30 octobre et arrêté royal du 5 novembre, p. 476. — L'essai loyal de la loi du 20 septembre, p. 573. — Réduction dans le budget de l'enseignement primaire, p. 573.

BRÉSIL. — Le Musée scolaire national de Rio-de-Janeiro, p. 476.

CANADA — L'instruction primaire dans la province d'Ontario en 1883, p. 94.

CHILI. — Postes vacants dans les écoles normales, p. 190.

ESPAGNE. — Décrets modifiant le programme de l'école normale d'institutrices de Madrid, et abrogeant les réformes de M. Albareda relatives aux écoles enfantines, p. 383. — L'Association pour l'instruction de la femme, p. 477. — Troubles à l'université de Madrid, p. 573.

HOLLANDE. — Révision partielle de la loi scolaire de 1878, p. 191. —

ITALIE. — Adoption par la Chambre du projet de loi relatif à la nomination et au traitement des instituteurs, p. 95. — Ordre du jour du 5e Congrès de l'Association nationale des instituteurs italiens, p. 95. — Ajournement par le Sénat du projet de loi relatif aux instituteurs, p. 191. — Statistique de l'instruction élémentaire pour 1881-1882, p. 477. — Rapport de M. Rivera sur les résultats de la loi du 15 juillet 1877 relative à l'instruction obligatoire, p. 478. — Création d'une commission permanente chargée de la direction de l'enseignement de l'art appliqué à l'industrie, p. 479. — Préparation d'un projet de loi augmentant le traitement des instituteurs, p. 573.

NORVÈGE. — Projet de loi sur l'instruction primaire, p. 574.

PORTUGAL. — Établissement d'un Conseil supérieur de l'instruction publique, p. 383.

RÉPUBLIQUE-ARGENTINE. — Inauguration des nouveaux bâtiments destinés aux écoles primaires de Buenos-Aires, p. 191.

ROUMÉLIE ORIENTALE. — État de l'instruction publique, p. 574.

RUSSIE. — Statistique des écoles primaires en 1883, p. 95. — Les écoles normales russes, p. 96. — Ordonnance du 12 juin 1884, relative à l'instruc-

tion obligatoire des enfants travaillant dans les établissements industriels, p. 479. — Nombre des illettrés et des élèves des écoles à Saint-Pétersbourg et à Moscou, p. 480.

SUISSE. — Congrès des instituteurs de la Suisse romande à Genève, p. 192. — Révision de la constitution du canton de Vaud, p. 288. — Synode du canton de Zurich; incident relatif au rapport de M. Itschner sur « l'école et la question sociale », p. 384. — Congrès des instituteurs de la Suisse allemande à Bâle, p. 384. — Création d'une école de travail manuel à Fribourg, p. 480. — L'enseignement du travail manuel dans le canton de Berne, p. 574.

UNION AMÉRICAINE. — Bill scolaire du Kentucky, p. 96. — Bill du Massachusetts relatif à l'emploi des mineurs dans l'industrie, p. 96. — Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans ; lettre de M. Eaton, p. 192. — Congrès de la *National Educatonal Association* à Madison, p. 288. — Triomphe du parti démocratique dans l'élection présidentielle, p. 480.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 28810-4.

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
REFERENCE DEPARTMENT

This book is under no circumstances to be taken from the Building

Form 410

LIBRARY